Ministerul Educației al Republicii Moldova
Academia de Ştiinţe a Moldovei
Institutul de Ştiinţe ale Educației

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

MATERIALELE
CONFERINȚEI ŞTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE
2 – 3 noiembrie 2012

Chişinău, 2012

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

MATERIALELE
CONFERINȚEI ŞTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

2 – 3 noiembrie 2012

Chişinău, 2012

CZU 37.0(082)
O-68

Aprobată spre editare
de Consiliul Ştiinţifico-Didactic al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei

Coordonatori ştiinţifici:

- LILIA POGOLSA, doctor, conferenţiar universitar, I.Ş.E.
- NICOLAE BUCUN, doctor habilitat, profesor universitar, I.Ş.E.

ISBN 978-9975-56-072-6.

S E C Ț I U N E A I

OPTIMIZAREA ŞTIINȚELOR REALE ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

EDUCAȚIA ŞTIINȚIFICĂ – PRIORITATE ÎN SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAŞTERE

ION BOTGROS, *doctor, conf. univ.*, I.Ş.E.

Abstract: *This article describes the importance of addressing scientific knowledge unit (extrinsic and intrinsic) regarding the integral formation of the student's personality.*

Perioada de timp pe care o trăim este caracterizată de noțiunea „societate bazată pe cunoaştere", care a devenit recunoscută ca o nouă perioadă de timp a erei informaționale. Noțiunea de „**societate a cunoaşterii**" este reprezentată în „Raportul Comisiei Națiunilor Unite pentru Dezvoltarea Ştiinței şi Tehnologiei" (1998) astfel: „Recent termenul de societate a cunoaşterii a fost utilizat pentru a pune accentul pe faptul că rolul tehnologiei informației şi comunicațiilor (TIC) a fost schimbat din instrument de schimbare tehnologică într-un instrument care oferă un nou potențial din combinarea informațiilor înglobate în sistemele TIC cu potențialul creativ al oamenilor pentru dezvoltarea cunoaşterii acestora".

Noțiunea de „societate bazată pe cunoaştere" sau prescurtat „societatea cunoaşterii", presupune:

- extinderea şi aprofundarea cunoaşterii ştiințifice şi a adevărului despre existență;
- utilizarea şi managementul cunoaşterii existente sub forma cunoaşterii tehnologice şi informaționale;
- producerea de cunoaştere tehnologică nouă prin inovare;
- diseminarea (răspândirea) fără precedent a cunoaşterii ştiințifice către toți cetățenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate internetul, cartea electronică şi metode de învățare prin mijloace electronice (e-learning);
- o nouă economie în care procesul de inovare devine determinat şi în care contează, în primul rând **activele nemateriale**, greu de descris şi de măsurat, dar care au valoare şi generează valoare.

Societatea cunoaşterii de asemenea reprezintă şi o nouă etapă în educație şi cultură. Se presupune că pe primul plan va trece **cultura cunoaşterii**, care implică toate formele de cunoaştere, inclusiv **cunoaşterea ştiințifică, literar-artistică, socială** şi **spirituală**. În acest fel se va pregăti terenul pentru o societate viitoare – **societatea conştiinței, a adevărului, a moralității** şi **a spiritului.**

În sens larg, conceptul de „ştiință" în societatea contemporană reprezintă „rezultatul cunoaşterii ştiințifice", iar cunoaşterea ştiințifică este actul prin care „obiectele", „fenomenele" şi „procesele" realității, independent de natura lor (lumea inertă, lumea viului sau lumea spiritului) sunt traduse în concepte ale rațiunii umane organizate în sistemul de cunoştințe teoretice, practice etc.

Astfel, prin termenul „ştiință", se subînțelege nu numai cunoaşterea naturii (ştiințele naturale), dar şi cunoaşterea tuturor activităților tipice umane (anume: ştiințele umaniste, ştiințele sociale, ştiințele artistice, ştiințele lingvistice şi literare etc.), precum şi cunoaşterea sistemelor create de om (ştiințele tehnice).

Dacă ne referim la sistemul de discipline şcolare din învățământul preuniversitar actual, acesta poate contribui la formarea personalității elevului prin patru moduri de cunoaştere [6]:

1. Mai întâi avem **cunoaşterea sensibilă**, numită şi **cunoaşterea artistică** (aici se referă şi **cunoaşterea poetică**), care înseamnă perceperea lucrurilor şi persoanelor în funcție de stările noastre afective şi organice, în funcție de simpatiile şi antipatiile noastre, în funcție de istoria noastră.

Acestui mod de cunoaştere îi corespund **impresii** şi **pasiuni**, iar **arta** este cea mai înaltă expresie a acestui tip de cunoaştere.

2. Apoi avem cunoaşterea **raţională sau ştiinţifică**, ce organizează fenomenele, procesele, obiectele conform unei metode obiective şi universale. Prin observaţii şi verificări, prin construirea limbajului matematic, această cunoaştere oferă legi care depăşesc impresiile senzoriale, iar sentimentele apar pe planul al doilea. Astfel, cunoaşterea ştiinţifică devine comună tuturor oamenilor, iar filosofia se află la temelia acestui demers raţional. În acest sens cunoaşterea ştiinţifică este fundamentală pentru a reflecta la problema sensului a lumii, a vieţii noastre.
3. Următoarea este considerată **cunoaşterea interpersonală** (la care se referă şi **cunoaşterea socială**). Aceasta presupune o cunoaştere a ceea ce este mai adânc în om (în societate), o percepere a celuilalt în interioritatea sa.
4. În sfârşit este **cunoaşterea duhovnicească** şi **credinţa**, care sunt legate între ele prin **teologie** şi prin tot ceea ce sprijină „**inteligenţa credinţei**”.

Fără a fi specialist în toate aceste modalităţi de cunoaştere, fiecare dintre noi le poate experimenta pentru a creşte personal, a înţelege şi a trăi.

Referindu-ne mai amănunţit la cunoaşterea ştiinţifică, ea este privită din aspectul psihologiei cognitive prin optica a două tipuri principale de cunoaştere:

- **Cunoaşterea obiectivă**, care vizează perceperea realităţii obiectelor fizice (lumea inertă) şi a realităţii fiinţelor biologice (lumea viului) şi se exprimă printr-un limbaj ştiinţific în care termenii reprezintă concepte teoretice elaborate în conformitate cu modelul raţiunii logice.
- **Cunoaşterea subiectivă,** care vizează perceperea realităţii sufleteşti/ spirituale şi a manifestărilor acesteia fiind proprii fiinţei umane ca stări subiective şi se exprimă printr-un limbaj ştiinţific, în care termenii desemnează în primul rând „trăiri”, „calităţi” sau experienţe sufleteşti şi spirituale ale omului în elaborarea cărora se implică intuiţia.

La etapa actuală, cunoaşterea ştiinţifică este prezentată ca **informaţie**, cu înţeles de **informaţie care acţionează** (informaţie funcţională). Astfel, dacă prin cunoaştere se subînţelege informaţie funcţională în mintea oamenilor, numite **cunoştinţe** (adică persoana este conştientă de informaţia comunicată – **conştientizează informaţia**), atunci societatea cunoaşterii nu va fi posibilă dacă nu va relaţiona şi nu se va sprijini pe societatea informaţională, mai bine zis, dacă nu va fi separată de aceasta. În acest sens, societatea cunoaşterii este mai mult decât societatea informaţională..

Cunoaşterea ştiinţifică este specifică pentru disciplinele naturii şi se referă atât la cunoaşterea lumii din jur (lumea inertă, **extrinsecă**), cât şi la cunoaşterea lumii interne (lumea **intrinsecă**).

Abordarea cunoaşterii ştiinţifice unitare (extrinsecă şi intrinsecă) constituie o cale de formare integră a personalităţii elevului care cuprinde aspectul intelectual, fizic, moral şi spiritual, precum şi o cale de modernizare strategică a învăţământului preuniversitar din Republica Moldova. Această modalitate de abordare este posibilă deoarece procesul de cunoaştere ştiinţifică poate fi axat nu numai pe un raţionament strict logic bazat pe observare**, experiment** şi **deducţie**, dar şi pe **intuiţie**, care permite de a dobândi cunoştinţe din adâncul inconştientului. Intuiţia realizează legătura directă dintre conştient şi inconştient, favorizând dobândirea cunoştinţelor din adâncul inconştientului, care se află într-o conexiune directă cu Universul prin intermediul interacţiunii **informaţionale**, considerată la etapa actuală a **cincea interacţiune fundamentală din natură** (Univers).

Se ştie că în conştient se reflectă cunoştinţele şi experienţele personale ale individului achiziţionate prin recepţionarea directă a informaţiilor pe calea unui raţionament logic, pe când inconştientul are o deschidere la tot sistemul informaţional din Univers, la care poate avea acces doar prin intermediul **intuiţiei**. Intuiţia exprimă nivelul de dezvoltare a Eu-lui interior şi reprezintă un indice al succesului în rezolvarea unor situaţii complexe în care raţionamentul strict se poate bloca. Astfel, conştientul are la bază cunoştinţele ştiinţifice dobândite din lumea exterioară, iar inconştientul exprimă cunoştinţele izoterice, interioare ale Sinelui, cele ascunse, adică reprezintă **Viaţa în interiorul Vieţii**. Aceste realităţi pun un semn de întrebare între gândire (conştient) şi inconştient şi în determinarea rolului acestora în realizarea **cunoaşterii ştiinţifice** în societatea contemporană [4; 7].

În acest sens, renumitul psiholog C. Yung afirma că „*tot ceea ce se află în noi dar nu reuşim să conştientizăm se transformă în destin. Deci, trebuie să aducem cât mai mult la suprafaţă din ceea ce se află în inconştient şi să ne oferim o nouă şansă mai puţin fatalistă pentru a deveni* ***noi înşine***” [3].

În acest context, formarea conştiinţei ştiinţifice despre realitatea de lângă noi şi de cea din noi înşine, adică descoperirea realităţilor din noi înşine devine autentică în educaţia ştiinţifică contemporană [8]. Acest fenomen educaţional poate fi realizat datorită faptului că ştiinţele fundamentale se regăsesc astăzi la o „**redescoperire a spiritului uman**”, în baza unor cercetări ştiinţifice integralizate. În acest context apare necesitatea de o abordare transdisciplinară a realităţii în sistemul educaţional preuniversitar [2; 3; 5].

Transdisciplinaritatea este considerată o cultură comportamentală sinergică, astfel încât inovaţia, flexibilitatea, toleranţa, arta negocierii, acceptarea diversităţilor în ansamblul lor funcţional reprezintă caracteristicile esenţiale ale unui studiu transdisciplinar al educaţiei ştiinţifice. Astfel, o abordare transdisciplinară a educaţiei ştiinţifice va avea valenţe pozitive prin valorile şi atitudinile care pot fi formate la elevi, anume:

- gândire complexă şi creativă;
- grad înalt de obiectivitate în cunoaşterea realităţii;
- sistem de metode de cunoaştere unitară a realităţii;
- limbaj ştiinţific specific cunoaşterii integralizate;
- comportament adecvat în rezolvarea situaţiilor semnificative [2].

Implementarea unui proiect al transdisciplinarităţii în domeniul educaţiei ştiinţifice pentru treapta liceală poate avea următoarele etape:

1. Elaborarea unui curriculum integralizat trandisciplinar „Ştiinţe”, clasele a X-a – a XII-a, profil umanist.
2. Elaborarea suporturilor necesare pentru experimentarea inovaţiei.
3. Experimentarea inovaţiei.
4. Aprobarea inovaţiei la nivel macrosocial.
5. Implementarea inovaţiei în sistemul educaţional preuniversitar.
6. Elaborarea şi implementarea unui set de materiale didactice destinat formării continue a profesorilor de fizică, chimie, biologie din învăţământul preuniversitar.
7. Elaborarea creditului transferabil „Transdisciplinaritatea” pentru formarea iniţială a profesorilor de fizică, chimie şi biologie.

În consecinţă, putem menţiona că în societatea cunoaşterii se confirmă cert ca niciodată cea mai faimoasă afirmaţie a lui Descartes: „*Dubito, ergo cogito; Cogito, ergo sum*” („Mă îndoiesc – deci gândesc; gândesc – deci exist”), scrisă în 1637.

Referinţe bibliografice:

1. Botgros I., Păgînu V., Bocancea V. *Curriculum şcolar la disciplina Fizica. Astronomie*. Pentru clasele a X-a – a XII-a. Chişinău, Ştiinţa, 2010.
2. Botgros I., Franţuzan L. *Curriculum integralizat: abordări strategice*. In: Personalitate integrală – un deziderat al educaţiei moderne Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale, 29-30 octombrie 2010. IŞE, Chişinău, p. 146-148.
3. Botgros I.; Franţuzan L. *Umanizarea – premisă a dezvoltării educaţiei ştiinţifice*. In: Didactica Pro, nr. 2, 2012, p. 23-26.
4. Dulca C. *Inteligenţa materiei.* Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2009.
5. Franţuzan L. *Formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică la liceeni în context inter/transdisciplinar.* Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chişinău, Centrul editorial UASM, 2009.
6. Magniu T. *A deveni tu însuţi în lumina ştiinţei şi a Bibliei*. Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2007.
7. Negreţ-Dobridor I. *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică.* Editura Polirom, Iaşi, 2008.
8. Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. *Физика веры.* ИД Весь, Санкт-Петербург, 2004.

ЛЕКЦИЯ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ КАК БИНАРНАЯ СТРУКТУРА

ВИТАЛИЙ САВЧЕНКО, *кандидат пед. наук, профессор,*
Черниговский национальный педагогический университет
имени Т.Г. Шевченко, **Украина**

Abstract: *Binary (duality) as didactic lectures by category is teaching physics. It reflects the fact that the effectiveness of lectures can only be achieved when there is the presence in the educational process of the two communicating parties.*

Keywords: *binary, duality, lecture, method of teaching physics.*

Отличительной особенностью лекции как формы обучения является её монологичность. Исходя из внешних признаков, которые описаны во многих работах, посвященных методике преподавания физики, часто делаются выводы, что главным действующим лицом на лекции является лектор-преподаватель. Вместе с тем, если проанализировать известные работы, посвященные лекции, то можно заметить, что лекция имеет два аспекта: явный (открытый) и скрытый (незаметный). С одной стороны, активным действующим лицом на лекции выступает лектор, который является транслятором знаний, организатором учебной деятельности студента-слушателя. С другой стороны – студент, который перерабатывает и фиксирует информацию, адаптирует её к своим интересам и задачам обучения.

С изложенной выше точки зрения остается практически неисследованной методика организации и проведения лекций по методике обучения физике в высших педагогических учебных заведениях. В частности, исследователями игнорируется проблема распределения обязанностей и функций между лектором-методистом и студентами – будущими учителями физики, когда лекция приобретает бинарную форму, при которой в одной лекции объединяется материал двух различных по направлению предметов, а положительный результат лекции достигается при совместной работе преподавателя и студента.

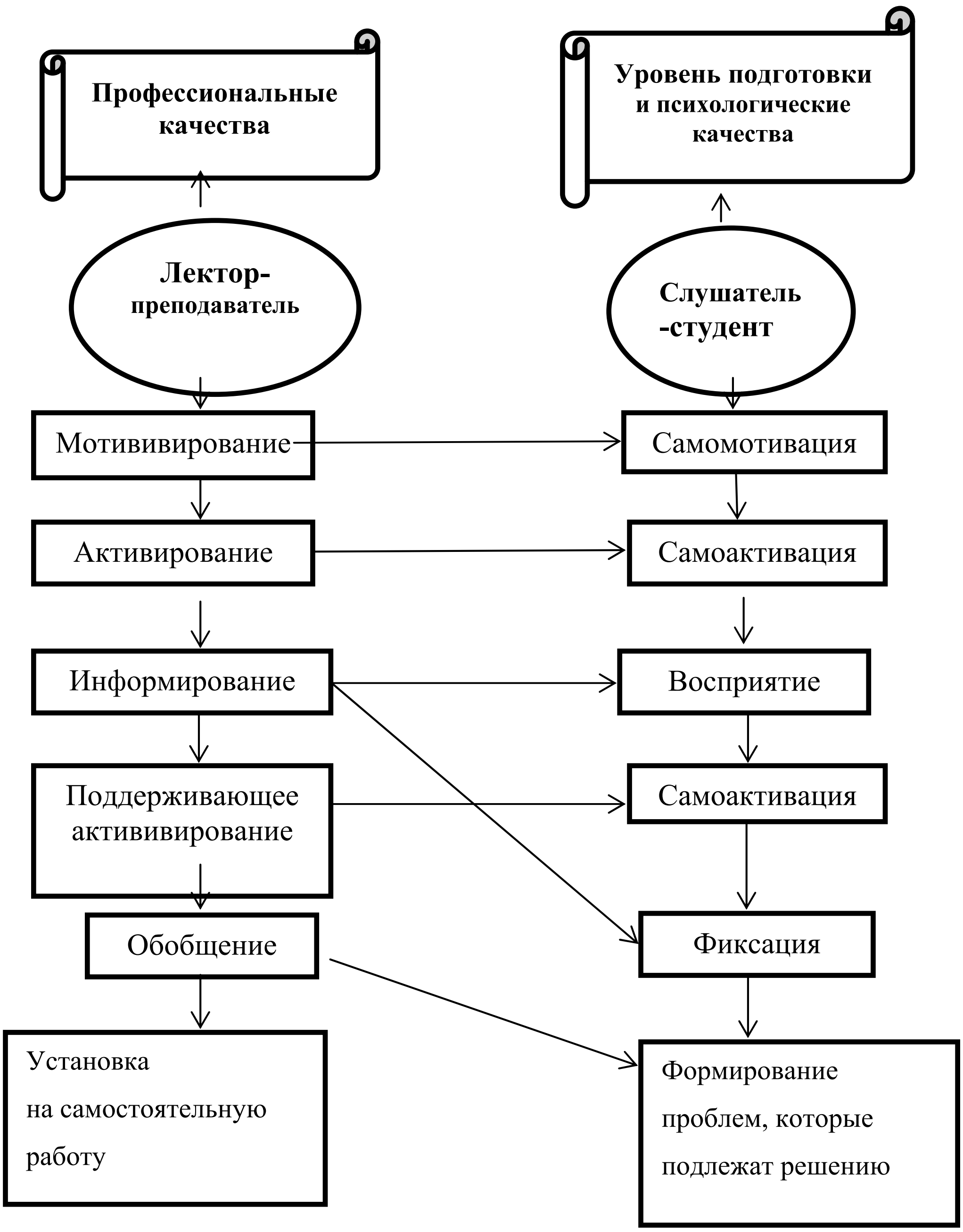
Сотрудничество двух участников лекции порождает много проблем, которые требуют решения. В частности, остается непонятным распределение функций между обеими сторонами учебного процесса и подчинение ее системе лекции. Если лектор –преподаватель, выступая в роли информатора, транслятора и организатора, определяет не только содержание лекции, но и её дидактическое наполнение, предлагает пути эффективного усвоения учебной информации как результат изучения и обобщения опыта учителей и других работников образования, то слушатель-студент, который воспринимает информацию, анализирует её, фиксирует содержание с помощью различных носителей: бумажных, электронных, биологических. Поэтому качество лекции зависит не только от уровня подготовки преподавателя, но и слушателя-студента.

В связи с этим лектор должен безукоризненно владеть учебным материалом, быть убежденным в достоверности информации, в совершенстве владеть языком изложения, иметь прекрасную дикцию, уметь привлекать внимание, создавать доброжелательный психологический климат в аудитории, должен уметь вникнуть в психологию аудитории, свойственную для данного возрастного и профессионального состава, уметь поддерживать надлежащее эмоциональное состояние аудитории, являться образцом в стиле поведения и внешнего вида.

Студент педагогического ВУЗа – это человек, который имеет соответствующие своему возрасту умственные и психологические способности, имеет определенную пропедевтическую подготовку на предыдущих (в том числе и школьном) этапах обучения, владеет современными способами фиксации информации, умеет поддерживать процесс восприятия на протяжении длительного (в условиях ВУЗа – 80 минут) времени, владеет языком изложения содержания лекции, может нейтрализовать возможные отрицательные восприятия личности как лектора, так и своих коллег по лекции, может вести перманентный анализ полученной информации и выделять в ней узловые содержательные моменты.

Студент, не принимая непосредственного участия в учебном процессе, превращается в соучастника (неявного) учебного деяния. Практика учебной работы и изучение отзывов студентов – будущих учителей физики – показывают, что бинарный характер лекции проявляется особо на занятиях по методике обучения физике. Студент, работающий на методической лекции, имеет определенную дидактическую подготовку, приобретенную на занятиях по физике, педагогике, психологии, дидактике. Поэтому он не просто воспринимает информацию и проводит ее содержательный анализ, но и проводит сопоставление ее содержания с содержанием изученного ранее материала.

Таким образом, лекция как бинарная структура представляет собой структуру, в которой происходит взаимодействие двух «систем», действия которых, с одной стороны, объединены общей темой работы, но имеют свои функциональные различия. Эта система представлена ниже графом, на котором указаны не только действия каждой системы, но и их взаимодействие и взаимное влияние.



Учитывая бинарность методической лекции, можно не только учесть ее внутреннюю структуру, но и изучить методику реализации задач каждого элемента этой структуры. Преподаватель и в новых условиях должен быть организатором и координатором работы студента. А каждый этап работы студента должен соответствовать определенному этапу работы преподавателя и быть с ним согласованным. Планируя работу на лекции, преподаватель должен учитывать формы и содержание работы, которую будет выполнять студент, согласовывать свои действия с особенностями процесса восприятия и обобщения учебного материала. В таком случае студент будет проходить эффективную подготовку к работе в школе, где он должен будет синтезировать знания психолого-педагогических дисциплин и дисциплин физико-математического цикла.

Библиография:

1. Бугаев А.И. *Методика преподавания физики в средней школе. Теоретические основы.* Просвещение, М., 1981, с. 97-99.
2. Грищенко Г.О., Кириленко О.І. *Мета і результати навчання майбутніх учителів фізики та астрономії.*// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 17. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ, с. 25-29.
3. Ильин В.А.,Кудрявцев В.В. *Новый вид обучения в вузе и школе – мультимедийные лекции.*// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 12. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ. с. 41-43.
4. Каленик В.І., Каленик М.В. *Лекційно-практичні заняття з «Шкільного курсу фізики» на фізико-математичних факультетах.*// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 11. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ, 2005, с. 38-41.
5. Каленик М.В. Розширення можливостей конспекту засобами сучасних технологій// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 17. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ, с. 212-214.
6. Кудрявцев В.В., Ширина Т.А., Ильин В.А. Восприятие мультимедийных лекций студентами педагогических вузов//. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 13. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ, с. 87-91.
7. *Методика преподавания физики в 6-7 классах средней школы*. Под ред. В.П. Орехова и А.В.Усовой. Просвещение, М., 1976.
8. Пастушенко С.М. *Кваліфікаційний та компетентнісний підходи у вищій професійній освіті*. //Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 17. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ, с. 117-119.
9. Петренко В.В., Ткачук О.В. *Наступність лекцій з природничих дисциплін в загальноосвітньому і вищому навчальних закладах як засіб дидактичної адаптації студентів-першокурсників університетів.* // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 13. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ, с. 149-151.
10. Сергієнко В.П. *Стан проблем и спеціальної фахової підготовки майбутніх учителів фізики.* // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 12. К.-Подільський: РВВ К.- П.НУ, С. 162-166.
11. Ягупов В.В. *Педагогіка: Навч. посібник*. К.: Либідь, 2002.

UN EXERCIȚIU MOTIVANT DE… FIZICĂ

DIANA MELNIC, *profesor doctor,*
Şcoala nr. 135 „Ştefan cel Mare”, Bucureşti, **România**

Abstract: *After the 9th decade of the last century, I couldn't help but notice that the physics' role became a secondary one within the national curricula, aspect that was also revealed by the fact that this matter was excluded from the admission's exam for the long higher education institutions. In the same time, I ascertain that the students are less and less attracted by this study discipline. Starting from the question: "what is the reason for which the students are no longer interested in physics?" I mentioned within this paper the Abraham Maslow's pyramid, I assessed the satisfaction's parameters related to the training process (Frederick Herzberg) and I presented the results of a survey (applied to 70 subjects) concerning the*

students' interest in learning physics. Finally, I drafted two examples of good practices in order to enhance the level of motivation for studying physics.

După deceniul nouă al secolului trecut am constatat cu uimire şi mâhnire rolul secundar pe care l-a căpătat fizica atât în curriculum național – prin micşorarea numărului de ore din programul elevilor – cât şi prin excluderea fizicii ca materie de examen la admiterea în instituțiile de învățământ superior. Să fie acesta motivul pentru care elevii nu se mai apropie de acest obiect de studiu încercând să-i descopere tainele şi apoi să-i stăpânească instrumentele? Pentru a răspunde la această întrebare m-am întors firesc şi obedient la ierarhia trebuințelor umane a lui Abraham Maslow: nevoi fiziologice – aer, apă, somn, adăpost; nevoia de securitate – fizică şi psihică; nevoia de apartenență la un grup social; nevoia de stimă şi recunoaştere; nevoia de autorealizare - creştere, împlinire, dezvoltare, creație.

Pornind de la premiza aprioricā precum că în şcoala în care predau, primele trei nevoi sunt total îndeplinite, am stăruit asupra nevoilor de stimă, recunoaştere, împlinire, dezvoltare, creație, luând în considerare următoarele axiome motivaționale: nevoi nesatisfăcute, odată îndeplinită o trebuință, elevul trece la alta, există o ordine de satisfacere a trebuințelor, nesatisfacerea unei nevoi inferioare împiedică trecerea la o nevoie superioară.

Nemulțumită de recenzarea doar a noțiunilor teoretice, am decis să cobor în sala de clasă şi să aplic un chestionar celor 70 de elevi din clasele a VIII-a de la Şcoala nr. 135 „Ştefan cel Mare", Bucureşti, chestionar care solicita răspunsuri la următoarele întrebări:

1. De ce înveți la fizică? 2. De ce nu înveți la fizică? 3. Ce îți place la ora de fizică? 4. Ce nu îți place la ora de fizică? 5. Ce te-ar motiva să înveți mai mult?

Şi iată răspunsurile (elevii au dat mai multe variante sau nici una la itemii solicitați): uneori stupefiante şi neaşteptate, alteori previzibile şi încântătoare, dar cu siguranță sincere, spontane şi neprelucrate.

- *De ce înveți la fizică?*

Note bune, medie mare – 28; pentru cultură generală – 20; de plăcere – 9; materia este frumoasă – 7; înțeleg – 7; are aplicație în viață - 6; să înțeleg fenomenele din jurul meu - 6; să nu fiu ultimul din clasă - 4; mă va ajuta la liceu - 2; mă obligă mama - 1.

- *De ce nu înveți la fizică?*

Nu am timp – 28; nu înțeleg unele lucruri – 10; nu îmi place - 10; rețin lecțiile din clasă - 9; nu pot să mă concentrez când recitesc - 4; nu e suficient de fascinantă - 2; din lene - 1; m-am dezobişnuit să învăț acasă - 1.

- *Ce îți place la ora de fizică?*

Se explică bine şi mult – 16; umorul – 11; utilizarea calculatorului în predare – 10; bulinele recompensă – 4; că e linişte – 4; teoria – 4; experimentele – 3; înțeleg totul – 3; exemplele din natură, viață, practică – 2; modul de predare – 2; când iau note mari - 1; lucrurile noi care le aflu – 1; dialogul (nu un profesor care dictează) – 1; întrebările de nota 10 – 1; nu este doar pălăvrăgeală – 1; nu mi-e frică – 1; stimularea tuturor să răspundă – 1.

- *Ce nu îți place la ora de fizică?*

Problemele – 34; testele – 20; severitatea prea mare – 5; când iau note mici – 2; lipsa umorului – 1; când se vorbeşte în bancă inutil – 1; unii iau note prea uşor, alții nu – 1.

- *Ce te-ar motiva să înveți mai mult?*

Să am mai mult timp - 26; laborator funcțional – 25; să facem doar teorie – 20; teste în fiecare oră – 18; teză la fizică – 10; mai multe experimente – 10; mai multe aplicații – 5; mai multe proiecte – 5; lucru în echipă – 4; note mai bune – 4; note mai mici – 4; ore mai distractive – 3; lecții mai interesante – 3; să am de scris mai puțin la celelalte materii – 2; un meditator – 1; mai puțină severitate – 1.

După o reflecție serioasă asupra acestor răspunsuri m-am întors la Frederick Herzberg care enumeră factorii care aduc satisfacție în procesul de instruire: munca în sine prin varietatea acțiunilor; notele prin evaluare permanentă; relațiile personale prin înlesnirea lucrului în echipă; condiții de muncă şi siguranță prin existența unui laborator; modalități de evaluare prin diversificarea metodelor; deținerea de responsabilități

prin autoevaluare; creşterea, dezvoltarea personală prin obţinerea de note din ce în ce mai mari; recunoaşterea realizărilor prin acordarea de diplome, laude etc.

Pornind de la aceşti factori, am listat, am proiectat, am dezvoltat şi acum aplic următoarele parcursuri motivaţionale:

- planificarea unităţii de învăţare pornind de la experimente şi exemple noi şi incitante;
- oferirea de explicaţii ample, interdisciplinare;
- proiectarea de aplicaţii bazate pe gândire critică:
- diversificarea metodelor de evaluare şi autoevaluare;
- recunoaşterea continuă a progreselor prin diplome, buline, afişarea lucrărilor individuale şi de grup;
- introducerea noilor tehnologii de informare şi comunicare în procesul de instruire;
- desfăşurarea orelor de fizică în laborator, în centrul de informare şi documentare (sală de calculatoare şi bibliotecă), în mini - excursii de studiu;
- cultivarea creativităţii prin aplicarea fizicii în context inter şi trans disciplinar.

Plecând de la necesitatea cultivării creativităţii şi de la faptul că elevii ajung la o înţelegere profundă (care ridică nivelul motivaţional) doar dacă au ocazia de a împărtăşi colegilor ceea ce au învăţat, vă propun două metode aplicate cu succes la clasele mele.

- *Festival de teatru pentru fizicieni*

Elevii sunt împărţiţi în echipe de câte 4 „actori". Fiecare echipă primeşte o temă (lumina, forţa, mişcarea, energia etc.) şi li se cere să scrie un scenariu astfel încât fiecare membru să aibă cel puţin 5-6 replici. Urmează să-şi gândească în grup mişcarea scenică, costumele şi recuzita. După performarea fiecărui grup, colegii pun întrebări, fac aprecieri asupra producţiei şi se premiază cea mai bună.

O altă variantă este împărţirea elevilor în două echipe şi organizarea unui joc de „mimă" utilizând concepte din capitolul de fizică aflat în studiu.

Această metodă permite învăţarea în mediu social, elevii interacţionând unii cu alţii, reconstruindu-şi ideile individuale şi adâncindu-şi înţelegerea.

- *Minibiblioteca mea de fizică*

Această aplicaţie se propune la finalul unei unităţi de învăţare sau a unui capitol fiind un exemplu bun de interdisciplinaritate.

Se îndoaie o foaie de hârtie A4 în două şi fiecare parte, din nou în două. În acest mod se formează 8 spaţii de lucru: 4 în interior, 2 medii şi 2 în exterior. Cele 2 părţi exterioare se consideră coperţile cărţii. Prima va prezenta titlul şi autorul, editura şi un desen reprezentativ iar ultima copertă va prezenta câteva date despre autor sau câteva motive pentru a motiva cumpărătorul să achiziţioneze volumul. Pe cele 2 spaţii medii ale cărţii se pot scrie (în funcţie de creativitatea elevului) curiozităţi, ştiaţi că...?, glume, lucruri deosebite legate de temă care pot fi luate de pe internet sau din alte cărţi. În cele 4 spaţii din interior elevul va sintetiza cunoştinţele şi informaţiile despre tema propusă de profesor: energie, forţe, sunet, lumină, curent electric, radiaţii nucleare etc.

Cu toate produsele elevilor se organizează un „târg de carte" în cadrul căruia colegii „cumpără" volumele. Primele 5 cele mai vândute volume sunt evaluate cu nota maximă. La sfârşitul anului şcolar fiecare elev va deţine 6-8 produse care sintetizează materia de studiu.

Motivaţia elevilor pentru studiul fizicii creşte dacă aceştia preiau controlul asupra propriei învăţări putând să-şi observe propriile idei, gânduri şi cunoştinţe.

Referinţe bibliografice:

1. Iosifescu Ş. *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*. Corint, Bucureşti, 2001.
2. Kovacs Z. *Aplicarea metodelor gândirii critice la fizică*. Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2003.
3. Sarivan L. *Predarea–învăţarea interactivă centrată pe elev*. Editura Educaţia 2000+, Bucureşti, 2009.

PREGĂTIREA ECOEDUCAȚIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR DIN FRANȚA

LILIANA SARANCIUC-GORDEA, *doctor, conf. univ.,*
Laboratorul științific „Ecoeducație", U.P.S. „Ion Creangă"

Abstract: *This article reflects some scientific opinions concerning competence formation in ecological education (CEE) of teachers from primary schools and nursery schools of France. It also develops the scientific acceptations regarding structural models of forming this competence.*

Trăim o perioadă de schimbări semnificative în viața socială, când nevoia unor modalități performante de gândire, comportament și acțiune umană devine tot mai stringentă. Această situație impune schimbări în paradigma educației ecologice, care determină și o reconceptualizare a procesului de pregătire ecoeducațională a viitorilor pedagogi.

O nouă paradigmă a educației ecologice se conturează în cercetările savanților francezi Y. Bertrand, P. Valois, F. Jutras [2]. Termenul științific adoptat este „paradigma ecologiei profunde".

Ideea de bază a educației ecologice, promovată de savanții francezi, constă în formarea de cunoștințe care, în rezultatul însușirii, vor deveni posibile de a genera experiențe personale la nivel interior-spiritual și exterior-acțional. În acest proces, competitivitatea și individualismul cedează în fața valorilor ecologice, evidențiind trăsăturile generale ale unei noi culturi umane.

În lumina paradigmei ecologiei profunde, concepția aferentă de pregătire ecoeducațională a viitorilor pedagogi se centrează pe semnificația modernă a globalității și multidisciplinaritatea educației ecologice, luând în considerare interdependența factorilor care influențează stabilitatea și echilibrarea ecosistemului. Această concepție prevede o realizare pe trei direcții intercondiționate: formarea sistemului de orientări valorice ecologice; formarea culturii ecologice; socializarea profesională. Noile conținuturi de pregătire ecoeducațională a viitorilor învățători și educatori sunt reperate prin idei filosofice moderne (A. Petitjean [7]; R. Legendre [6]; L. Sauve [8]; Y. Bertrand, P. Valois [1]; Y. Bertrand, P. Valois, F. Jutras [2]).

Analizând procesul de pregătire ecoeducațională a viitorilor pedagogi în Franța, remarcăm următoarele ajunsuri:

1. Determinarea direcțiilor de bază în pregătirea ecoeducațională a studenților: formarea de competențe ecologice, a ecoresponsabilității, a ecoconștiinței, a culturii ecologice, ecosocializarea.
2. Determinarea blocului de discipline, care includ în sine probleme de pregătire a studenților-viitori învățători către realizarea educației ecologice.
3. Determinarea criteriilor de eficiență a cunoștințelor, priceperilor și abilităților studenților care contribuie la pregătirea lor ecoeducațională.
4. Determinarea compendiului de priceperi metodologice, pe care trebuie să le posede pedagogul pentru a fi capabil să insereze aspecte de educație ecologică în actul de formare.

Fiecare aspect pedagogic al programelor are un rol specific, cu referință la: obiective și finalități; conținuturi; nivelul și caracterul disciplinelor predate; metodele și formele de lucru cu viitorii învățători; corelația componentelor obligatorii oricărei programe de pregătire a pedagogilor (componenta de cultură generală, componenta de specializare, blocul psiho-pedagogic). Principiul transpus la elaborarea planurilor de învățământ în instituțiile franceze este marcat prin planul integrat (blocul disciplinelor de învățământ) și planul problematizator (corelarea fiecărei discipline cu experiența nemijlocită de predare).

Menționăm, de rând cu Лысова Е.Б. [9], că cel mai efectiv se pretinde a fi planul integrat, deoarece dispune de un șir de priorități: exclude repetarea cursurilor; disciplinele sunt proiectate într-un scop unic; selectarea conținuturilor este determinată de valoarea practică.

Legendre R. [6], Sauve L. [8], Bertrand Y. [2] remarcă faptul că aceste programe au refuzat abordarea formală și pledează pentru implementarea noii paradigme – „paradigma îndoielii", care condiționează calitatea predării și promovează cele mai efective și inovative metode de lucru cu viitoarele cadre didactice în procesul lor de pregătire ecoeducațională. Metodele vizate se clasifică:

- după modul de transmitere a informației cu conținut ecologic sau ecoeducațional (metodele analogiei, învățării interpersonale, studiul de caz, instruirea integrată, calea critică ş.a.);
- după modul ingeniozității ecosociale (metoda ideii reflectate, decontextualizarea, contextualizarea acțiunii de investigație ş.a.);
- după modul de influență asupra personalității subiectului (directiv, antrenor, observator, dinamic ş.a.).

Analiza efectuată ne permite să susținem că instituțiile pedagogice din Franța lucrează pentru viitor, abordând acest viitor atât la nivel local, cât şi la cel global. Pedagogului în devenire i se asigură condiții de a-şi forma o conştiință ecologică ecocentrică, de a-şi însuşi capacități de acțiune activă în limitele rezolvării problemelor ecologice locale şi planetare – toate acestea în contextul formării priceperilor ecoeducaționale profesionale.

Referințe bibliografice:

1. Bertrand Y., Valois P., Dewey J. In: J. Houssaye (sous la dir. de) *Quinze pédagogues*. Paris, Armand Colin, 1994, p. 124-134.
2. Bertrand Y., Valois P., Jutras F. *L'écologie a l'école. Inventer un avenir pour la Planète.* Paris, PUF, 1997.
3. Best F. *Science, étique, droits de l'homme et éducation*. Séminaire de Donaueschingen, № 48. Strasbourg, 1990.
4. Bisault J., Lavarde A. *Le mémoire en l'UFM. Théorie et pratique.* Beauvais, 1995.
5. Boullier J.M. l'UFM: au pied du mur. // Le Monde de I'éducation, № 184.
6. Legendre R. *Dictionnaire actuel de I 'éducation*. 2 ed. Paris, 1993.
7. Petitjean A. *Pour un contrat de l'homme avec la Nature*. Le Monde diplomatique, *n*° 426, septembre 1989, p. 19.
8. Sauve L. *Pour une éducation relative a Environnement*. Paris, ESKA, 1994.
9. Лысова Е.Б. *Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции.* // Педагогика, № 2,1997.
10. Померанцева Н.Г. *Экологизация образования*: Сб. науч. трудов / Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. проф. Симонова В.П. Вып. 2. М., Международная педагогическая академия, 2002.

UTILIZAREA TAXONOMIEI PRIN INTERMEDIUL APLICAȚIEI *EXCEL*

ELENA PAXIMADI,
lector superior universitar,
Academia Militară „Alexandru cel Bun"

Abstract: *Effective use of information and communication technologies in learning leads to promote creative and thinking skills of students. Applying Taxonomy via computer we get more efficient training process, we establish and analyze results of training faster.*

Reforma sistemului educațional la toate nivelurile, presupune apariția unor noi funcții, în care procesul de învățământ va fi mult mai complex de-a lungul perioadelor de studiu.

Una dintre direcțiile de bază a formării sistemului de educație în Moldova, împreună cu îmbunătățirea calității educației, asigurarea unui acces sporit la educație pentru toate grupurile, creşterea creativității în educație, este de a oferi instruirea prin tehnologii noi de predare

Integrarea noilor tehnologii informaționale şi de comunicare în procesul de învățământ este o condiție necesară pentru modernizarea sistemului de învățământ. Cunoaşterea elementelor de bază ale informaticii, posibilităților sale şi perspectivele de dezvoltare devine practic relevant pentru toți membrii societății moderne. Creşterea rapidă a rolului sistemelor informaționale ca un instrument de proprietate intelectuală prezintă noi provocări calitative în procesul educațional. Orice persoană ca subiect al societății informaționale trebuie să fie capabilă să opereze în spațiu cu diferite tipuri de informații. Formarea culturii

de informaţie are loc în instituţiile superioare, prin explorarea unor noi domenii ale ştiinţei. Aceste domenii includ telecomunicaţiile, reţele locale şi globale, baze de date, calcule complexe, multimedia etc.

Utilizarea calculatorului în procesul de învăţare necesită nu numai un salt calitativ, dar şi o schimbare psihologică a studentului.

Punerea în aplicare a noilor tehnologii în procesul de învăţare necesită o reînnoire permanentă a conţinutului educaţiei universitare şi a cadrelor didactice.

Taxonomia este foarte necesară pentru stabilirea şi analiza rezultatelor instruirii, pentru proiectarea procesului de instruire care permite obţinerea acestor rezultate.

Utilizarea taxonomiei [4] prin intermediul calculatorului se poate de efectuat în modul următor:

Nivelul şi definirea lui	**Exemple**
Cunoaşterea – memorarea pe de rost a informaţiei.	Reamintirea unei liste de cuvinte, a unui an istoric, a denumirii unei lucrări, a unui număr, a unui simbol etc. recitarea unei poezii. Reproducerea definiţiei unui termen a unei clasificări: a unei teorii.

Reamintirea ecuaţiilor mişcării proiectilului se poate de efectuat prin intermediul paginii web [1], iar funcţiile necesare din aplicaţia Excel prin intermediul opţiuni **Help** (*Fig*. 1.).

Nivelul şi definirea lui	**Exemple**
Înţelegerea – reformularea unei informaţii cu propriile cuvinte; extrapolarea unei informaţii; rezumarea unui text/comentarea unui text.	Reformularea unei definiţii în cuvinte proprii; Parafrazarea unei reguli; Exprimarea în cuvinte a unei formule de calcul a unui grafic.

La această etapă pentru a efectua un control total al studenţilor se poate de apelat la poşta electronică, chat-uri. În aşa mod se poate de aflat răspunsurile tuturor studenţilor prezenţi.

Nivelul şi definirea lui	**Exemple**
Aplicarea – folosirea informaţiei într-o nouă situaţie.	Aplicarea unor formule matematice în rezolvarea unei probleme. Aplicarea teoriilor psihologice ale învăţării în practica educativă.

Reamintindu-şi ecuaţiile mişcării proiectilului şi funcţiile necesare din aplicaţia Excel deja se poate de aplicat informaţia dată (*Fig*. 2.).



Figura 1. **Utilizarea opţiunii Help**

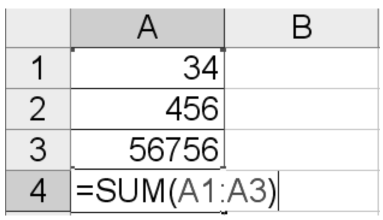


Figura 2. **Utilizarea funcţiei Sum**

Nivelul şi definirea lui	Exemple
Analiza – divizarea unei informații în părțile ei constituente; descoperirea, prin efort personal, a părților componente ale unui întreg, a unor relații.	Descoperirea premiselor care stau la baza unui eseu filosofic; Identificarea erorilor din interiorul unei argumentări.

La această etapă se poate de accesat pagina web [2] pentru studierea ecuațiilor mişcării proiectilului, pentru funcțiile din aplicația Excel pagina web [3] sau opțiunea **Help** din aplicația Excel.

Nivelul şi definirea lui	Exemple
Sinteza – conceperea a ceva nou prin înțelegerea mai multor informații.	Conceperea unei pledoarii în apărarea unui punct particular de vedere exprimat într-o dezbatere; Formularea unei teorii. Conceperea unui plan personal de acțiune.

După ce s-a discutat la etapa aplicării şi analizei studentul poate să rezolve problema, el va îmbina mai multe elemente cunoscute deja, care vor forma un tot întreg.

	A	B	C	D	E	F	G
1	x	y	α	V0	tan	cos	Pi
2	0	=A2*E3-((10*POWER(A1;2))/(2*D3*F4))	45	600	=G2*C2/180	=G2*C2/180	=PI()
3	3000	=A3*E3-((10*POWER(A2;2))/(2*D3*F4))		=POWER(D2;2)	=TAN(E2)	=COS(F2)	
4	6000	=A4*E3-((10*POWER(A3;2))/(2*D3*F4))				=POWER(F3;2)	

	A	B	C	D	E	F	G
1	x(m)	y(m)	α	V0(m/s)	tan	cos	Pi
2	0	0	45	600	0,785398	0,785398	3,141593
3	3000	2750					
4	6000	5000					
5	9000	6750					
6	12000	8000					
7	15000	8750					
8	18000	9000					
9	21000	8750					
10	24000	8000					
11	27000	6750					
12	30000	5000					
13	33000	2750					
14	35000	972,2222222					
15	33000	2750					
16	36000	0					

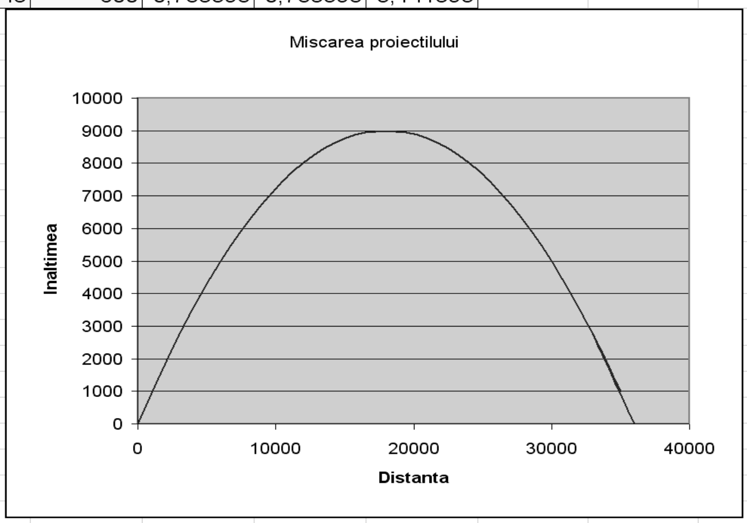


Figura 3. **Rezolvarea problemei utilizând funcțiile studiate**

Nivelul şi definirea lui	Exemple
Evaluarea – formularea unei judecăți de valoare asupra unei creații.	Critica unei teorii a unui text literar, a unei creații tehnice etc. Examinarea validității interne şi externe a unui experiment.

La etapa dată, de asemenea se poate de utilizat poşta electronică pentru a afla opiniile tuturor studenților despre proiectele create de către colegii lor.

Adaptarea în procesul educațional al tehnologiilor informaționale şi comunicațiilor promovează abilitățile creative de gândire ale studenților, reorganizarea procesului cognitiv, în care studentul devine un creator, faptul că materialul didactic este un mijloc de a atinge obiectivele creative.

Utilizarea tehnologiilor informaţionale în procesul educaţional permite creşterea motivaţiei de a învăța din cauza formării pozitive a setului de antrenare.

Utilizarea eficientă a tehnologiilor informaţionale şi de comunicare în procesul de învăţare poate fi efectuată în cazul în care au următoarele condiții de predare: pentru fiecare student este prevăzută posibilitatea de a lucra la un computer şi de a folosi o varietate de dispozitive periferice. Software-ul dezvoltat pentru un calculator, contribuie la formarea de competențe profesionale, în conformitate cu capacitățile didactice stabilite.

Webografie:

1. http://www.geocities.ws/stanalicu/Class/vectors/U3L2f.html
2. http://www.geocities.ws/stanalicu/Class/vectors/U3L2d.html
3. http://www.scribd.com/ddaniela_3/d/35544365-Aplicatii-Excel-Functii
4. http://pshihopedagogie.blogspot.com/search?q=bloom

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК ОСНОВА КУРРИКУЛЯРНОЙ РЕФОРМЫ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

НИКОЛАЙ. ГОЛОВКО,
кандидат пед. наук, доцент,
Институт педагогики НАПН Украины**,**
г. Киев**, Украина**

Abstract: *The features of reform of structure and maintenance of course of physics of general school of Ukraine are examined in the article. The substantive provisions of general standard as basis of creation of new on-line tutorials and textbooks are analysed on physics.*

Современная куррикулярная теория исходит из положений, соответственно которым одним из приоритетных заданий общеобразовательной школы является формирование и развитие в учениках компетентностей как интегрированных качеств личности, которые включают знания, умения, навыки высокого уровня, опыт творческой деятельности и реализуются в активной профессиональной и дальнейшей учебно-познавательной деятельности выпускников. Эта педагогическая парадигма определяет в широком смысле куррикулум как образовательную политику государства и механизмы ее реализации на практике, а также куррикулумы отдельных предметов как совокупность нормативных документов, обеспечивающих достижение основных целей обучения школьным курсам [1, с. 9].

Концептуальные основы организации школьного физического образования в Украине определяются Государственным стандартом общего среднего образования непосредственно в разделе «Естествознание». Процесс создания стандарта физического образования начался в 1990-х гг. как поиск механизмов нормативного регламентирования, с одной стороны, и практической реализации - с другой, дифференциации и индивидуализации обучения через усовершенствование содержания образовательных областей и определение требований к уровню его овладения.

Необходимость создания стандарта была вызвана принципиальной реформой общего среднего образования. Инновационные процессы в образовательной области требовали изменений не только методов и организационных форм обучения в средней школе, а и ее развития на новых концептуальных основах. Приоритетами учебного процесса по физике стали уровневая и профильная дифференциация, гумманизация и гумманитаризация школьного курса физики, копетентносный и личностно ориентированный подходы. Они были определены в Государственном стандарте базового

и полного общего среднего образования, утвержденном в 2004 году. Стандарт определил требования к образованности учеников и выпускников основной и старшей школы, а также гарантии государства в ее достижении. Функция формирования структуры и содержания школьного курса физики, как и других школьных предметов, а также конкретизации требований к уровню его усвоения отводилась учебной программе. Новые дифференцированные программы для основной и средней школы реализовывали принцип профильного обучения. На базе программ созданы учебники по физике для основной школы (базовый уровень, 7 – 9 кл.), а также для старшей профильной школы (10 – 11 кл., уровень стандарта, академический и профильные уровни обучения физике) [2].

Новая редакция Государственного стандарта (утвержден 23.11.2011 г.) основными принципами определила личностно ориентированный, компетентносный и деятельностный подходы, реализованные в образовательных областях и отраженные в результативных составных содержания базового и полного общего среднего образования. Четко определены ключевые и предметные компетентности. Среди ключевых компетентностей выделены умения учиться, общаться, математическая и базовые компетентности в области естествознания и техники, информационно-комуникационная, социальная, гражданская, общекультурная, предпринимательская и здоровьесберегающая компетентности. Предметные компетентности включают *коммуникативную, литературную, художественную, межпредметную, эстетическую, естественнонаучную, математическую, проектно-технологическую, информационно-комуникационную, обществоведческую, историческую, здоровьесберегающую.*

Компетентностный подход определяет направленность учебного процесса на достижение результатов, которые характеризуются ключевыми, общепредметными и предметными (отраслевыми) компетентностями. Ключевая компетентность рассматривается как интегрированное качество личности, которое дает возможность творчески проявить себя в разных сферах жизнедеятельности. Формирование компетентности как приобретенной в процессе обучения интегрированной способности ученика обеспечивается ключевыми компетенциями, определяющими уровень знаний, умений, навыков, опыта, ценностей и отношение. Личностно ориентированный подход создает условия для гармонического взаимодействия и взаиморазвития учителя и ученика как партнеров в учебно-воспитательном процессе.

Государственный стандарт определяет единство содержания образования в основной школе для всех учащихся, с одной стороны, а также вариативность методик организации обучения, возможность для учеников избирать курсы по выбору согласно собственным познавательным способностям, с другой стороны, что обеспечивает практическую реализацию личностно ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов.

Физический компонент стандарта ориентирует школьное образование на осознание учениками основ физической науки, усвоение основных физических понятий и законов, научного мировоззрения и мышления, развитие способностей объяснять природные явления и процессы. Особенное внимание уделяется формированию способностей использовать полученные знания и умения в процессе решения учебно-познавательных и практических задач, усовершенствованию опыта экспериментального познания природы. Важное место отводится формированию умений выражать отношение к физической картине мира, оценивать вклад выдающихся ученых в развитие физики, роль физических знаний в жизни человека.

Государственный стандарт нормирует функции учебных программ, в которых будут конкретизированы результаты обучения, соответствующие образовательным областям и их составным, учебное содержание, которое обеспечивает достижение обязательных результатов, рекомендации по оцениванию результатов обучения [3].

В соответствии с новым стандартом разработана и утверждена учебная программа по физике для основной школы (7–9 кл.). Она реализует компетентностный подход и принцип концентрического построения школьного курса физики - базовый курс (7–9 кл.) и профильные курсы (10–11 кл.). Структура базового курса физики предусматривает последовательное изучение механических, тепловых, электромагнитных, световых явлений, атомной и ядерной физики. Базовый

курс физики представлен логически завершенными содержательными элементами, что обеспечит формирование у учеников основной школы целостных представлений о естественнонаучной картине мира, значении физических знаний в науке и технике.

Физика в основной школе представлена двухчасовыми курсами в 7-ом и 8-ом классах и трехчасовым курсом в 9-ом классе. Основными принципами, реализованными при построении программы базового курса по физике, определены соответствие познавательным возможностям учеников, использование сформированных в процессе изучения природоведения в 1-5-ых классах знаний, межпредметных связей. Значительное внимание обращается на реализацию экспериментального метода, отражению вклада выдающихся ученых в развитие физической науки. Впервые в практике создания учебных программ по физике в обязательные элементы содержание предмета включены учебные проекты, реализация которых будет способствовать последовательному внедрению компетентностного и личностно ориентированного подходов. Приоритетом в организации учебного процесса по физике в основной школе является не просто усвоение учебного материала, а получение физических знаний и активное овладение методами познания. Обобщающими линиями базового курса физики выделены физическая картина мира, энергетика, экология.

Дидактические исследования проблемы усовершенствования школьного физического образования дают возможность рассматривать стандарт в качестве ключевого элемента полифункциональной системы, вырабатывающей как концептуальные направления развития школьного курса физики, так и практические механизмы их реализации. Научные подходы в формировании стандарта школьного физического образования, реализованные в его новой редакции и конкретизированные в учебной программе базового курса физики, отражают современные тенденции формирования образовательных целей и путей их достижения.

Библиография:

1. Акири И. *Дидактика математики: курс лекций*. CEP USM, Кишинэу: 2012.
2. Головко М.В. *Дидактические основы построения государственного стандарта общего среднего образования*. // Особистість в єдиному освітньому просторі. Збірник наукових тез. Т. 1 /наук. редактори В.В. Пашков, В.В. Савін, А.І. Павленко. ТОВ «Фінвей», Зпоріжжя, 2012, с. 123–128.
3. www.zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п.

INSTRUIREA LA DISTANȚĂ –
PERSPECTIVĂ DE OPTIMIZARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

NICOLAE LUCA, *responsabil de studiile la distanță*, U.T.M.
STELA LUCA, *cercetător științific*, I.Ş.E.

Abstract: *In a knowledge-based society, all forms of teaching and research should include the use of IT, as this occurs, it is stored and organized knowledge. New technologies involve new methods of teaching, learning and training, and universities lack well-defined structures that contribute to their achievement.*

Într-o societate bazată pe cunoaştere, toate formele de predare şi cercetare trebuie să includă utilizarea IT-ului, deoarece astfel apare, este depozitată şi organizată cunoaşterea. **Noile tehnologii implică noi metode de predare, învățare şi perfecționare, iar universitățile duc lipsă de structuri bine definite care să contribuie la realizarea acestora.**

Astăzi în lume progresul tehnic şi, odată cu el, tehnologiile evoluează atât de rapid încât, ne pare incredibil de încet s-a dezvoltat omenirea până la noi.

De la invenția roții până la momentul apariției maşinii cu abur omenirii i-au trebuit aproximativ **6-7** mii de ani; telefonul a "câştigat" folosința mult mai repede: 50 de ani pentru a fi folosit pe toate continentele, pentru lansarea în masă a: telefonului mobil a fost nevoie de 5 ani; rețelelor de socializare - doar 3-4 ani; Facebook, Odnoklasniki şi Twitter au câştigat o audiență globală în 2-3 ani.

Apar noi **termeni** (*bluetooth, Wi-Fi, wiki, twinblog, Authoring Tool, iPhone, iPod* etc), noi **specialități** şi **specializări**. La ieşirea studenților de pe băncile universităților, apar noi tehnologii, noi echipamente.

În contextul acestor afirmații, apar şi unele întrebări: ***Cum şi cine*** *ghidează mai departe în lumea schimbărilor aceste persoane*?

În prezent, mediul social-economic în care activează omul devine tot mai complex, incert şi generator de riscuri. Asemenea evoluții se produc pe fundalul unor deplasări importante în activitatea economică: tendința de globalizare a relațiilor economice, accelerarea ritmului schimbărilor, transformarea cunoştințelor într-o resursă distinctă de care depinde reuşita în viață, a afacerilor ş.a. Pentru a corespunde noilor realități, devine necesară îmbunătățirea sistemului de formare a specialiştilor, a tuturor categoriilor de personal implicate în adoptarea deciziilor economice şi nu numai.

De aici vine necesitatea instituțiilor de învățământ să țină pasul cu aceste imperative ale timpului în pregătirea specialiştilor şi anume a cadrelor tehnice şi manageriale pentru întreprinderile mici şi mijlocii, (în lume 80-95% din totalul întreprinderilor, 60-70% din numărul de salariați şi în jur de 50% din cifra de afaceri o dețin întreprinderile mici şi mijlocii).

Un studiu aprofundat al Eurostatului, în cadrul Comisiei Europene, relevă faptul că întreprinderile mici şi mijlocii sunt confruntate cu dificultăți multiple şi că unele din acestea nu supraviețuiesc şocului schimbărilor, mai ales în sectoarele productive. De aceea, concluzia studiului e că, deşi nivelul schimbărilor către economia de piață a fost în toate țările central şi est-europene destul de mare, totuşi, pentru a crea condiții adecvate aderării în viitor a RM la Uniunea Europeană, Republica Moldova trebuie să perceapă bine importanța unei politici de sprijinire, în perspectivă, a întreprinderilor mici şi mijlocii, şi în mod special - a **formării cadrelor manageriale** şi profesionale speciale care să dea o stabilitate proceselor economice şi politice din țara noastră.

Principalele elemente ale strategiilor de instruire a cadrelor manageriale trebuie să țină cont de faptul că întreprinderile sunt diverse, cu potențiale diferite de creştere, structuri şi talie în funcție de sectorul economic în care activează şi, respectiv, regiunea în care sunt amplasate. Una dintre problemele cele mai actuale este cea a elaborării unei strategii naționale privind dezvoltarea instruirii specialiştilor de toate nivelurile din industrie, ***inclusiv instruirea continuă***. De unde şi rezultă că şcolii superioare şi, în special UTM, îi revine rolul de promotor al acestei tendințe, prin perfecționarea programelor de studii adaptate la cerințele pieței (pentru studenții la zi), introducerea a noi forme de studii pentru licențiați (actualii angajați),

precum şi pentru persoanele care se afla la muncă peste hotare doritori să-şi perfecţioneze nivelul de competenţe.

Aşa-zisele studii netradiţionale au ca scop punerea în valoare a resurselor umane capabile să dezvolte industriile locale, să absoarbă forţa de muncă, să ridice bunăstarea populaţiei din ţara noastră, precum şi să participe la comerţul internaţional. Este evident faptul că elaborarea programelor de studii (şi în special a celor de formare continuă profesională-tehnică şi antreprenorială) trebuie să fie adecvate domeniilor în care se pot dezvolta eficient Î.M.M.-urile din cadrul structurilor economiei naţionale, iar instruirea să nu fie abstractă, fără perspectiva unor efecte reale.

În toate ţările dezvoltate (Uniunea Europeana, Canada, Statele Unite ale Americii, Japonia) există programe speciale *Enseignement supérieur tout au long de la vie* - accesul la studii superioare pe tot parcursul vieţii. Aceste programe oferă instruirea în domeniul academic, profesional, cultural şi social, practicând mai multe forme de instruire:

- formarea la distanţă;
- formarea în sectorul industrial;
- alte forme de formare netradiţională.

Strategia UE privind creşterea economică şi crearea de locuri de muncă într-o manieră durabilă, cunoscută sub numele de „*Strategia de la Lisabona*” [9], care promovează inovarea în societate şi investiţiile în oameni pentru edificarea unei societăţi bazate pe cunoaştere, pune problema ***învăţării de-a lungul întregii vieţi*** şi promovarea cercetării şi dezvoltării. În această strategie s-au conturat două direcţii:

- o confirmarea nevoii de structurare la nivel naţional a unor strategii de asigurare a calităţii proceselor de educaţie şi formare care să includă mecanisme concrete pentru maximizarea calităţii experienţelor şi proceselor asociate formării şi dezvoltării profesionale;
- o creşterea calităţii şi eficienţei sistemelor de educaţie şi formare profesională, inclusiv continuă.

Organizarea învăţării de-a lungul întregii vieţi este o problema majora şi pentru R. Moldova. De mai mulţi ani Republica Moldova se află într-un proces de reforme social-economice importante ce au drept scop depăşirea impactului trecerii la economia de piaţa prin diminuarea efectelor factorilor negativi şi asigurarea condiţiilor necesare pentru o creştere durabilă şi dezvoltare. Pentru a face faţă concurenţei reprezentate de noile economii emergente, Moldova trebuie să creeze noi locuri de muncă de care are nevoie o societate dinamică, bazată pe cunoaştere. Pentru aceasta este necesar să se investească ***în educaţie şi ştiinţă***, precum şi în politicile privind ocuparea forţei de muncă, astfel încât să se ţină pasul cu schimbările lumii globalizate şi să traverseze cu bine criza economică mondială, criza ce are un impact dramatic asupra economiei şi ocupării forţei de muncă în special în rândul tinerilor.

O masă enormă de oameni, în special tineri, se eliberează sau nu nimeresc pe piaţa muncii şi aceasta masă trebuie orientată spre alte activităţi. O altă problemă sunt persoanele plecate peste hotare (după datele neoficiale aproximativ un milion de persoane) care, resimţind efectele crizei - se întorc în ţară. Ei vin cu o experienţă de munca net superioară, şi ce este mai important - cu un capital financiar ce le-ar permite iniţierea unor afaceri de tip IMM. (PARE1=1).

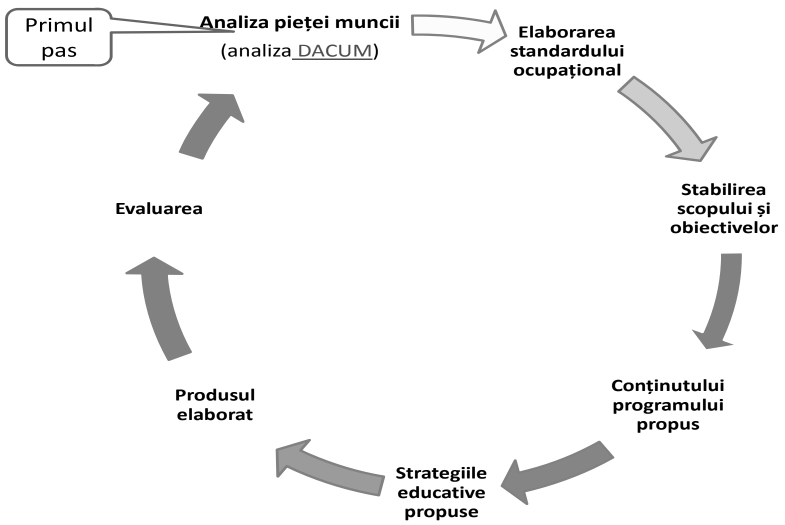
O rezolvare a acestor probleme ar fi ***perfecţionarea-formarea continuă la distanţă*** a resurselor umane. Formarea-educaţia permanentă reprezintă cea mai mare achiziţie a secolului al XX-lea, respectiv, cel mai inteligent răspuns dat de om schimbării despre care am vorbit mai sus. În esenţă este vorba de extinderea educaţiei pe ***tot traseul vieţii omului*** pentru a cultiva în el aptitudinea complexă de adaptare şi integrare într-o lume aflată în accelerată schimbare şi transformare [6, p. 11].

Omul are nevoie de educaţie, nu pentru că fără educaţie el n-ar putea creşte, ci pentru că dacă creşte această creştere nu trebuie lăsată pe seama întâmplării [1]. Recunoaştem şi realizăm - azi învăţarea începe de la naştere şi continuă până la moarte.

În calitatea sa de principiu integrator al tuturor formelor de educaţie, educaţia a devenit vectorul şi, în acelaşi timp, întregul mai mare, în obiectivele şi exigenţele căruia se integrează, şi trebuie să se integreze, ***învăţarea şi instruirea permanentă***. Învăţarea, respectiv, instruirea trebuie să-şi deplaseze centrul de

greutate pe formarea omului nou pentru ***auto-învățare şi autoinstruire,*** prin asimilarea tehnicilor de învățare, de muncă intelectuală folosind noile tehnologii de comunicare.

În societatea contemporană se observă un fenomen foarte interesant în ceea ce priveşte legătura între progresul ştiinței şi învățământ. Această legătură nu este nouă, ea s-a manifestat în toate epocile şi civilizațiile şi a constat în transmiterea în cadrul lecției a progreselor ştiinței şi tehnicii. Ceea ce face interesantă această legătură, în prezent, este prezența calculatorului şi utilizarea lui în organizarea instruirii, în conducerea învățământului sau în cercetarea pedagogică. Astfel, se impune o nouă metodă didactică, intitulată generic ***instruirea asistată de calculator.*** Această metodă poate fi una, şi trebuie să fie, o metodă de formare pe tot parcursul vieții care va restructura şi redimensiona instruirea, în general şi pe cea continuă, în particular. Rolul IAC în dobândirea noilor competențe cheie este esențial în contextul accesului pe piața muncii într-o societate globalizată. Instruirea asistată de calculator oferă posibilitatea de a învăța prin cercetare, prin descoperire, de a interacționa şi de a răspunde la diverşi stimuli vizuali sau auditivi. Calculatorul oferă un set variat de informații, de întrebări sau probleme, prezentate sub formă sonoră sau vizuală, prin texte, imagini fotografice, imagini video animate, desene sau grafice. Calculatorul este un mediu interactiv, care menține atenția şi motivația cursanților de veghe, indiferent de gradul de dificultate. Ca orice metodă didactică, şi instruirea asistată de calculator are avantaje şi dezavantaje, care trebuie cunoscute pentru a fi valorificate sau, dimpotrivă, evitate. In primul rând, utilizarea calculatorului înseamnă o mare economie de timp, fiind totuşi foarte costisitoare. În al doilea rând, calculatorul stimulează unele fenomene şi procese, dar nu înlocuieşte experimentele sau observația lor directă. Orice apel la mijloace pune în balanță beneficii şi dezavantaje [2].



Stabilirea produsului educativ

Beneficii ale sistemului de formare continuă prin IAC :

- ✓ costuri mai reduse, mult mai confortabil ca metodă de instruire, în condițiile actuale de piață, unde mobilitatea forței de muncă este foarte mare;
- ✓ instruirea poate avea loc "oricând şi oriunde";
- ✓ cursurile pot fi livrate de câte ori este necesar, reducând timpul reorganizării acestora;
- ✓ cursurile pot fi organizate în format text, audio, video şi interactiv;
- ✓ persoanele fizice, precum şi instituțiile pot economisi bani, evitând cheltuieli de deplasare/ transport/ cazare, reducând timpul lipsei angajatului de la birou, reducând costurile legate de instruire prin cursuri clasice;
- ✓ efortul autorităților de reconversie profesională cu costuri minime;
- ✓ avantajul actualizării informațiilor de curs fără costuri suplimentare;

- ✓ acces la instrumente performante precum: forum de discuții, wiki, motoare de căutare, dicționare, documente cu care se lucrează colaborativ, conferințe video etc.;
- ✓ programele de instruire ajută angajații să beneficieze de cunoştințe actualizate, care îmbunătățesc calitatea instruirii, competențele, productivitatea întreprinderii şi gradul de competitivitate.

Dezavantaje ale sistemului IAC :

- împiedică socializarea persoanelor (cazul instruirii la distanță), integrarea în colectivitate, adaptarea la realitatea vieții în societate, creării de legături interumane, afective;
- problemele tehnice aferente funcționarii sistemelor de formare (perturbarea rețelei de comunicație, defectarea echipamentelor de calcul, pirateria soft sau virusarea documentelor);
- necesită eforturi personale importante care depind de motivația proprie; oboseala se instalează relativ repede;
- nu solicită activ gândirea, cursanții obişnuindu-se să primească informația gata elaborată;
- IAC poate fi folosită numai în anumite momente de instruire ale lecției;
- informație non-veridică, eronată.

Proiectarea mediului de învățare (design-ul instrucțional) este o cerință absolută pentru calitatea predării cu ajutorul tehnologiei informaționale. Tehnologia creşte nivelul competențelor necesare în procesul de predare, deoarece pentru o bună utilizare trebuie să cunoaştem punctele forte ale acesteia cât şi pe cele slabe, în relație cu predarea tradițională "față în față", iar asta cere înțelegerea modului în care se învață cât şi potențialul pe care îl are tehnologia pentru procesul de predare

În mediul de învățare online, profesorii joacă un rol foarte important în menținerea atenției pe subiectul central, pentru a se asigura că discursul este limpede, operând la nivel academic şi nu incoerent.

În concluzie, trebuie asigurată o progresie de la învățarea colaborativă, dependentă, la cea independentă, care ar trebui inclusă în designul tuturor programelor de formare, astfel încât studenții să se bucure de suport când traversează aceste etape.

Referințe bibliografice:

1. Bayard-Pierlot J., Birglin M.-J. *Le CDI au cœur du projet pédagogique*. Hachette, Paris, 2011.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Polirom, Iaşi, 2006.
3. Cucoş C. *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării.* Polirom, Iaşi, 2006.
4. Delaby A. *Créer un cours en ligne.* Edition d'organisation, Paris, 2006.
5. Luca N. *Problematica formării inițiale şi continue a cadrelor didactice*. In: Calitatea învățământului Profesional Tehnic şi cerințele pieței muncii. UTM, Chişinău, 2007, p. 123-130.
6. Kidd J.R. *Cum învață adulții.* Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1981.
7. Paloş R., Sava S., Ungureanu D. *Educația adulților. Baze teoretice şi repere practice.* Polirom, Iaşi, 2007.
8. Sava S. *Teorie şi practică în educația la distanță*. E.D.P., Bucureşti, 2002.
9. http://ec.europa.eu/europe2020/index_ro.htm
10. http://europa.eu.int/comm/eurostat
11. www.ulaval.ca/distance
12. www.clifad.qc.ca

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИКИ

ОКСАНА СЕМЕРНЯ,
кандидат пед. наук, *доцент*,
Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, **Украина**

Abstract: *In this article are describing about methodology of teacher physics.*

Key words: *competitions, methodology of knowledge's.*

Постановка проблемы. Научная школа „Теоретико-технологические аспекты объективизации контроля учебной деятельности” (руководитель П.С. Атаманчук) рассматривает актуальные вопросы теории и методики обучения физике в ракурсе формирования профессиональных компетенций будущего специалиста-учителя физики.

Цель статьи. Описать теоретические аспекты формирования профессиональных компетенций будущего специалиста-учителя физики через использование методологии действенного обучения.

Решение проблемы. В обновлении и модернизации содержания и структуры физического образования важную роль играет осознание того, что познание студентов находится под влиянием современных информационных технологий. И, исходя из таких наблюдений и собственного педагогического опыта, мы предлагаем использовать методологические схемы действенного обучения.

Структура методологического содержания физического образования может быть отражена в следующих тезисах [2].

1. Наука - система знаний, которая представлена в теориях разной степени обобщенности.
2. Элементы генезиса научного знания, проблема его истинности.
3. Принципы научного познания (причинность, дополнения, соответствия, симметрия).
4. Уровни научного познания (теоретический и эмпирический), методы, соответствующие каждому из этих уровней.
5. Основные формы научного познания: научный факт, научная гипотеза, закон, теория.

Методы естественной науки принято делить на методы, характерные для эмпирического и для теоретического уровней познания [2]. Эти методы по-разному отображены в школьной и в вузовской физике.

Эмпирическому уровню познания соответствуют такие методы, как наблюдение, эксперимент, измерения.

К теоретическим методам исследования соответствующим теоретическому уровню познания, относятся моделирование, идеализация, индукция и дедукция, анализ и синтез и др. С некоторыми методами школьники и студенты знакомы, и мы имеем право говорить о формировании у них умений сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать.

Гораздо хуже обстоит дело с другими познавательными умениями, необходимыми в процессе научного познания, в процессе исследования и получения новых естественнонаучных знаний.

Например, с понятием физической модели школьники и студенты неплохо знакомы, они понимают отличия физической модели от реального объекта или процесса, иногда могут даже обосновать правомерность замены реального объекта моделью. В процессе обучения очень значимую роль мы уделяем моделированию. Анализ моделирования как метода познания, как методологической категории невозможен вне рассмотрения понятия модели. Понятие модели, подобно понятию моделирования, также очень многогранно.

Так, модель может быть определена как воображаемая или как материальная система, отображающая объект исследования. Она способна замещать его так, что изучение дает новую информацию об этом объекте.

Для построения научной классификации моделей целесообразно использовать характер отношения к реальному объекту и уровень сходства модели с замещаемым образом.

По способу репрезентации, форме воспроизведения модели могут быть разделены на материальные и мнимые. Простейшие материальные модели - это модели, принципиально отличающиеся от объектов своими размерами. Например, типами моделей машин есть модели кораблей, самолетов, электростанций и т.д., в процессе исследования которых проверяются прочность конструкции, их конструкторская экономичность и пригодность - свойства и характеристики. Воображаемые модели отличаются тем, что они конструируются в форме мысленных образов. Воображаемые модели выполняют свои познавательные функции как конструкции и представляются в мыслях как идеальные. Операция воображаемыми моделями является формой мысленного эксперимента, она принципиально отличается от реального эксперимента средствами экспериментирования - моделями.

Таким образом, различие между материальными и воображаемыми моделями носит исключительно гносеологический характер. Оно связано с тем, есть ли модели материалами конструкций аналогичных изучаемых явлений или же они являются мысленными образами последних.

Воображаемые модели, в зависимости от характера сходства с моделируемым оригиналом, в свою очередь, делятся на образные (иконические) и знаковые (символические). Примерами иконических моделей является модель механического эфира, которая долгое время существовала в физике; модель газа в виде мнимых шариков; структурные и пространственные модели молекул; модели атомов и так далее.

Примером же знаковых моделей могут служить различные формы или сигнатуры, в которых с помощью специальных знаков (символов, букв и др.) изображаются существенные, характерные взаимодействия и особенности, типичные для оригинала. К этой же группе могут быть отнесены и модели, широко используемые в физике, образ которых сопровождается символическим или знаковым комментарием, создает возможность для анализа и разработки объективного прототипа. Модели подобного рода часто относятся к моделям смешанного типа.

Структура модельного эксперимента существенно отличается от структуры традиционного эксперимента. Если в обычном эксперименте объект исследования и прибор находятся в непосредственном взаимодействии (экспериментатор с помощью прибора напрямую влияет на исследуемый объект), то в модельном эксперименте внимание экспериментатора сосредоточено на изучении модели, которая подвергается воздействиям и исследуется с помощью прибора. Сам же объект непосредственно в эксперименте не участвует.

Для модельного эксперимента характерны следующие операции: 1) переход от натурального объекта к модели - построение модели (моделирование), 2) экспериментальное исследование модели, 3) переход от модели к натуральному объекту.

Модель, которая участвует в эксперименте, может замещать не только исследования, но и условия, в которых изучается некоторый объект обычного эксперимента.

Таким образом, структура методологического компонента физического образования способствует развитию компетентностей учителей физики через моделирование познавательной деятельности. Основные пласты методологического знания способствуют развитию мировоззрения учителя физики и к ним относят следующие вопросы: а) связи между физическими теориями и их субъединицами в школьном и вузовском курсах физики; б) особенности интерпретации физических фактов, законов, теорий, результатов экспериментов, роль и функции математических средств познания в процессе такой интерпретации; в) мысленный эксперимент как основа мыслительной и поисковой деятельности субъектов познания.

Заключение. Так, теоретические основы методологии действенного обучения физике способствуют формированию профессиональных компетенций будущего учителя-предметника посредством комплексного использования теоретических и эмпирических методов познания и надлежащего управления [1-3].

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Внедрение методологии действенного обучения физике через приёмы получения познавательной информации и перетрансформации ее в новые качества знания, технологии выработки авторского педагогического кредо.

Библиография:

1. Атаманчук П.С. *Дидактичне забезпечення семінарських занять з курсу „Методика навчання фізики" (загальні питання)*: навчальний посібник / П.С. Атаманчук, О.М. Семерня, Т.П. Поведа. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, 2011.
2. *Отраслевой стандарт высшего образования*. Образовательно-квалификационная характеристика Бакалавра по специальности 6.010100 „Педагогика и методика среднего образования. Физика" направления подготовки 0101 „Педагогическое образование". ГСВО МОН 002-02. М., 2003.
3. *Постановление Кабинета Министров Украины от 23.11.2011 № 1341 „Об утверждении Национальной рамки квалификаций"*.
4. http://document. Ua / pro - zatverdzhennja - nacionalnoyi - ramki - kvalifikacii - doc 81930. html

O VIZIUNE DE PROIECTARE A TEMELOR CROSS-CURRICULARE LA EDUCAȚIA ŞTIINȚIFICĂ

ION BOTGROS, *doctor, conf. univ.,* I.Ş.E.;
LUDMILA FRANȚUZAN, *doctor,* I.Ş.E.;
VICTORIA DUDA, *profesoară, masterandă,* I.Ş.E.

Abstract: *Cross-curricular topics represent a challenge for education centered of competences. The analysis of the reference on the problems under research allowed us to set the stakeholders of topics of cross-curricular within the framework of scientific education, and argue the formation of the competence of personal health culture.*

Dezvoltarea curriculumului şcolar la disciplinele Biologie, Fizică, Chimie în termeni de competențe presupune noi abordări la nivelul procesului educațional. Întrucât o competență nu se poate forma în limitele unei singure discipline şcolare, proiectarea anumitor conținuturi educaționale necesită a fi extinse în afara acestor delimitări monodisciplinare. Prin urmare formarea/dezvoltarea competenței de cunoaştere ştiințifică poate fi realizată prin abordarea temelor cross-curriculare.

Temele cross-curriculare la general, sunt unități integrate ce au ca scop formarea unor anumite competențe necesare elevilor pentru inserția socială şi traversează limitele disciplinelor şcolare tradiționale trecând dincolo de ele pentru a explora lumea complexă, realitatea imediată şi pentru a răspunde intereselor şi nevoilor de educație a elevilor. Temele cross-curriculare sunt unități de studiu prin intermediul cărora se realizează explorarea unor probleme semnificative ale „lumii reale", relevante pentru viața de zi cu zi.

Proiectarea şi organizarea educației ştiințifice în scopul formării competenței de cunoaştere ştiințifică, pornind nu de la criteriile academice ale disciplinei şcolare, dar de la problemele, interesele, provocările şi realitățile vieții contemporane ar putea aduce beneficii semnificative pentru toți elevii, contribuind la o mai bună contextualizare a învățării şi eficientizare a procesului educațional realizat la clasă.

Ancorele practicii permanente la orele de Biologie demonstrează că legătura cu experiența cotidiană a elevilor şi în contextul în care ei trăiesc sunt doar câteva repere ce stimulează învățarea făcând-o mai atractivă şi mai eficientă. În acest context prin temele cross-curriculare se propune depăşirea manierei clasice centrate pe discipline şcolare în favoarea unei învățări constructiviste ce transcede limitele rigide ale obiectului de studiu şi prezintă situații din contextul cotidian.

Temele cross-curriculare în esența lor îşi propun să valorifice pe deplin potențialul intelectual al elevilor în vederea construirii unor noi experiențe de învățare semnificative pentru elevi şi achiziționarea

competenței de cunoaştere ştiințifică ce este oportună într-o societate bazată pe cunoaştere. Aceste teme traversează curriculumul tradițional şi trec dincolo de el pentru a explora lumea complexă şi interactivă în care trăim, şi pentru a răspunde intereselor şi nevoilor de formare ale tinerilor.

Temele cross-curriculare sunt unități integrate ce îşi propun formarea unor competenţe ce vizează probleme semnificative specifice realității în cadrul cărora elevul participă activ la proiectarea propriei experienţe de învățare. Astfel temele cross-curriculare reprezintă o nouă modalitate de concepere a procesului educațional în domeniul ştiințelor reale axat pe competenţa de cunoaştere ştiinţifică.

În funcţie de scop, temele cross-curriculare pot fi clasificate în:

- *Teme-pretext:* sunt utilizate de regulă drept platforme pentru a realiza conexiuni. Aceste teme reprezintă lianți pentru integrarea cunoştințelor învățate separat la diverse obiecte de studiu.
- *Teme-suport:* sunt utilizate pentru dezvoltarea unor competenţe integrate pentru formarea căreia nu mai sunt suficiente limitele unei singure discipline. Astfel dezvoltarea acestor competenţe pot conduce la apariția unor proiecte integrate.
- *Teme-context:* creează oportunități prin intermediul cărora elevii au acces la explorarea unor probleme, provocări ale lumii în care trăiesc. Acestea se caracterizează printr-o puternică orientare praxiologică, realizată prin experimente, investigații etc. [2, p. 35].

În contextul formării de competenţe, relevante sunt temele *cross-curriculare suport în dezvoltarea* competenței specifice: *cultura sănătății personale* - componentă a competenței generale de cunoaştere ştiințifică. Competenţa: cultura sănătății personale este o cerinţă fundamentală a vieții cotidiene ce preocupă fiecare persoană. Stilul de viață constă din combinații ale diferitelor practici şi deprinderi comportamentale ce influențează starea de sănătate a organismului uman. Sănătatea este definită drept acea stare de plenitudine fizică, psihică şi socială ce generează excelenţa funcțională a organismului uman drept biosistem ce poate funcționa doar în condiții optime. Sănătatea este cel mai dorit trofeu al umanității, dar aceasta este premiul pentru cei ce trăiesc în armonie cu legile naturii. Aceste legi pot fi grupate în trei categorii:

- Legile bunei alimentații;
- Legile bunei respirații;
- Legile bunei atitudini mentale.

Pentru a avea o sănătate satisfăcătoare a organismului aceste trei legi trebuie să funcționeze în armonie. Aşadar, valoarea competenţei: *cultura sănătății* este incontestabilă. Achizițiile de bază ale acestei competenţe sunt dobândite de către elevi pe parcursul şcolarizării continuându-şi dezvoltarea pe parcursul întregii vieți. Competenţa: *cultura sănătății personale* este specifică atât disciplinei *Biologie,* cât şi a *Chimiei* şi *Fizicii*. În acest sens conţinuturile integrate sunt binevenite. Învățarea integrată este o cerință a societății bazate pe cunoaştere, iar temele cross-curriculare - drept unități integrate de studiu intermediază dezvoltarea competenţei: *cultura sănătății personale*.

Tema cross-curriulară abordează în proiectare o multitudine de microteme ce au o semnificație deosebită în cotidianul social şi sunt extrem de relevante pentru formarea competenţelor, valorilor şi atitudinilor de care fiecare elev va avea nevoie pentru o existenţă aşezată pe coordonatele succesului. În acest sens proiectarea unei teme cross-curriculare necesită respectarea anumitor paşi. L. Ciolan propune 7 etape de proiectare a temelor cross-curriculare – „drept model posibil" [2; 3]. Analiza acestor etape şi ghidați de practica educațională prezentăm în continuare reperele de proiectare a temelor cross-curriculare în scopul formări competenţei: *cultura sănătății personale*:

I. Formularea temei cross-curriculare – identificarea unei probleme ce poate fi abordată în manieră integrată este primul pas în cunoaşterea temei cross-curriculare. În determinarea unei astfel de teme este necesar să se țină cont de următoarele trăsături definitorii:

- *Caracter generalizator*. Temele cross-curriculare sunt construcţii proiectate pentru un semestru sau an şcolar.
- *Promovează formarea de competenţe*. Tema cross-curriculară vizează dezvoltarea unei anumite competenţe vitaliste necesare elevului pentru a se putea integra în societate.
- *Caracter transversal.* Tema cross-curriculară încearcă să răspundă unor nevoi sociale de o importanță majoră ce nu pot fi abordate corespunzător în limitele unei discipline.

- *Caracter constructiv.* În cadrul temei cross-curriculare elevul participă activ la proiectarea şi desfăşurarea propriilor experienţe de învăţare.
- *Caracter integrator.* Tema cross-curriculară necesită a fi exploatată din perspectiva diverselor câmpuri disciplinare.
- *Caracter utilitar.* Tema cross-curriculară prezentată este necesar de a fi relevantă şi pertinentă pentru viaţa de zi cu zi a elevului.
- *Caracter de sistem.* Tema cross-curriculară trebuie să facă apel la achiziţiile şi experienţele de învăţare anterioare ale elevilor.
- *Viziune largă/de ansamblu/globală*. Formularea temei cross-curriculare trebuie să fie destul de amplă pentru a putea permite dezvoltarea unor activităţi de învăţare diverse şi să corespundă nivelului de înţelegere a elevului.

II. Stabilirea obiectivelor – preconizarea achiziţiilor finale pe care elevii le vor achiziţiona la finele acestei activităţi, acestea constituie premise ale succesului personal şi social al elevilor.

III. Proiectarea activităţilor – proiectarea riguroasă a sistemului de activităţi ce necesită a fi desfăşurate, este primul pas spre realizarea cu succes a obiectivelor. Realizarea întregului proiect este asigurat prin continuitatea şi coerenţa procesului de preconizare a activităţilor.

IV. Evaluarea – este o etapa organizată pentru a finaliza tema cross-curriculară şi permite rezumarea, sintetizarea rezultatelor obţinute, stimularea motivaţiei elevilor pentru performanţe şi succes. Evaluarea elevilor în cadrul temelor cross-curriculare nu se poate face doar la final dar şi pe parcursul procesului de realizare.

Activităţile de învăţare specifice temelor cross-curriculare se realizează după regulile unui *proiect.* Un *proiect* este o *problemă* planificată pentru *soluţionare.* Soluţionarea problemei reprezintă schimbarea situaţiei date. Proiectul este o metodă interactivă de predare-învăţare care implică de regulă o microcercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi. Metoda proiectului, aşa cum este cunoscută şi în literatura de la noi, presupune implicarea activă a elevilor pe tot parcursul activităţilor desfăşurate, care se finalizează, în principiu, cu un „produs” tangibil: un dosar tematic, un portofoliu etc.

Un exemplu de temă cross-curriculară poate fi proiectul: *Sănătatea personală – valoare incontestabilă,* ce poate fi realizat pe parcursul unui semestru cu elevii clasei a XI-a, profil umanist. Proiectul are ca scop dezvoltarea competenţei: *cultura sănătăţii personale* şi include un şir de subactivităţi precum: *Impactul* s*tresului şi agitaţiile vieţii moderne asupra apariţiei maladiilor şi disfuncţiilor organismului uman; Alimentaţia şi carenţa elementelor chimice la diferite vârste*; *Mişcarea este viaţă* şi altele. Aceste activităţi sunt finalizate cu rapoarte ale investigaţiilor realizate de elevi, microcercetări, generalizări, diagrame, tabele, concluzii. Problematica propusă permite restructurarea conţinuturilor astfel încât elevii să poată reconstitui evoluţia în timp a problematici dezbătute.

Exigenţele societăţii contemporane impun noi cerinţe faţă de personalitatea elevului ce trebuie să se integreze competent în schimbările sociale. Astfel temele cross-curriculare reprezintă o exigenţă a societăţii bazate pe cunoaştere şi o necesitate pentru învăţământul axat pe competenţe.

Referinţe bibliografice:

1. Botgros I., Frantuzan L. *Competenţa şcolară - un construct educaţional în dezvoltare.* IŞE, „Print-Caro” SRL, Chişinău, 2010.
2. Ciolon L. *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integală/cross-curriculară. Colecţia şanselor egale.* Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2003.
3. Ciolan L. *Învăţarea Integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iaşi, 2008.
4. *Curriculum şcolar la Biologie pentru clasele X-XII.* Editura Ştiinţa, Chişinău, 2010.
5. Pasquale L. *Sănătate pentru milioane*. SRL Tipografia Centrală, Chişinău, 2009.

LECȚIA-EXCURSIE – FORMĂ OPTIMĂ DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE STUDIERE INTERDISCIPLINARĂ A MATEMATICII LA TREAPTA PRIMARĂ

TATIANA RUSULEAC, *doctor, conf. univ.*,
U.P.S. „Ion Creangă”

Résumé: *Dans cet article on parle d'une forme efficace d'enseigner les mathématiques à l'école primaire – leçon – excursion. On y reflète les valeurs formatives, la caractéristique et la structure d'un tel type de leçon. Aussi on y donne un exemple, en décrivant en détail une excursion, qu'on peut organiser en 1-ère classe.*

E cunoscut faptul că elevii de vârstă şcolară mică abordează într-un mod afectiv întreaga lor activitate, iar interesul pentru studiu este la o etapă incipientă, mai ales la acei elevi care abia au păşit pragul şcolii. Interesul pentru activitatea de învățare, inclusiv pentru studiul matematicii, trebuie stimulat prin antrenarea diverşilor „declanşatori” interni şi externi.

Desfăşurarea cea mai eficientă a procesului didactic (în cazul dat – matematic) din punct de vedere al unor criterii, înseamnă optimizarea acestui proces. După Iu. Babanski „Optimizarea reprezintă abordarea strict orientată de către învățător a construirii procesului pedagogic pe baza legităților şi principiilor instruirii, alegerea conştientă, ştiințific fundamentată a variantei celei mai bune de întocmire a lecției şi a procesului de instruire în întregime pentru situația dată” [1, p. 12]. Drept criterii ale optimizării pot fi: scontarea celor mai mari rezultate maximum posibile în procesul de formare a cunoştințelor, priceperilor, deprinderilor, a unei sau altei trăsături a personalității; cheltuieli minime necesare de timp ale elevilor şi învățătorilor pentru obținerea rezultatelor proiectate; cheltuieli admisibile de forțe ale elevilor şi învățătorilor pentru realizarea rezultatelor proiectate; cheltuieli mai reduse de mijloace, comparativ cu cele tipice, pentru obținerea rezultatelor proiectate în timpul destinat etc. [ibidem, p. 13]. Optimizarea presupune ridicarea eficienței nu prin orice mijloace, ci prin complexul lor cel mai avantajos pentru o situație concretă.

Actualmente, lecția continuă a fi principala formă de organizare a procesului de învățământ. În literatura de specialitate sunt menționate diverse variante ale tipurilor de bază de lecții. Lecția-excursie, ca variantă a lecției de formare a priceperilor şi deprinderilor, „este destinată formării priceperilor de a observa obiecte sau fenomene, de a selecta şi prelucra observațiile etc.” [2, p. 309]. Această variantă este puțin solicitată de către cadrele didactice din clasele primare cel puțin din două motive: dificultatea de organizare a procesului şi selectarea conținuturilor de abordat.

Elevii de vârstă şcolară mică se află în stadiul operațiilor concrete. Ei învață îndeosebi prin intuiție şi manipulare directă de obiecte concrete, iar activitatea matematică reproduce, între anumite limite, spațiul fizic în care aceştia se dezvoltă. Reieşind din caracteristica particularităților de vârstă a celor ce învață matematica, din logica didactică a învățământului matematic, dar şi logica ştiinței matematice, pot fi etalate următoarele atu-uri ale lecției-excursie:

- *Adaptarea elevului la o nouă funcție socială.* Perioada de adaptare a elevilor la şcoală corespunde cu perioada pregătitoare pentru studierea conceptului de număr natural. În această perioadă activitatea elevilor este orientată spre efectuarea observațiilor asupra obiectelor şi mulțimilor de obiecte, compararea, clasificarea după anumite criterii şi plasarea în spațiu a acestora. Organizarea lecțiilor-excursie în perioada pregătitoare asigură realizarea procesului didactic într-o manieră mai puțin dureroasă pentru elevi datorită mediului natural la care ei sunt deja adaptați.
- *Extinderea/lărgirea experienței senzoriale a elevilor*. În acest sens excursia constituie o modalitate de a ilustra procesul didactic, de a căuta matematica dincolo de manualele şcolare, dincolo de sala de clasă şi de a implica toți analizatorii în procesul de cunoaştere. Acumularea de către copii a experienței senzoriale în afara clasei fundamentează trecerea de la gândirea concret-intuitivă la cea conceptual-abstractă.
- *Educația şi dezvoltarea elevilor.* Excursia oferă mari oportunități de realizare a educației multilaterale a elevilor şi, în special, a dimensiunilor noilor educații. Astfel, se contribuie la cultivarea sentimentului de mândrie patriotică prin declanşarea de emoții, aprecieri asupra frumuseții ținutului natal, se

contribuie la cultivarea unei educații ecologice etc. Nu în ultimul rând se dezvoltă capacități de comportament, de integrare în grup, de cooperare între indivizi.

- *Formarea noțiunilor şi a operațiilor intelectuale.* Excursia constituie un mijloc de dobândire a reprezentărilor conceptuale, ce decurg din acțiunea copilului asupra obiectelor, iar acestea din urmă conduc treptat spre simbolizare.
- *Asigurarea unui mediu sănătos de învățare*. Contrar efectelor pe care le are mediul de clasă asupra procesului de studiu, în cadrul excursiilor se asigură: mobilitatea fizică a elevilor; activitatea în aer liber; implicarea tuturor analizatorilor în procesul de învățare etc.

O lecție excursie are câteva caracteristici distinctive: se abordează conținuturi obligatorii, conform curriculumului şcolar şi a manualului; se realizează cu scopul transmiterii noilor cunoştințe, dar şi pentru formarea priceperilor şi deprinderilor; este limitată în timp şi durează o oră academică; se organizează strict în perioada în care este prevăzută studierea temei date; obiectivele preconizate sunt obligatorii pentru fiecare elev; elevii sunt apreciați şi notați pentru cele realizate în cadrul lecției-excursie; este organizată, de obicei, de un cadru didactic [4, p. 37].

La fel ca şi oricare alt tip de excursie, lecția-excursie se realizează după un plan care cuprinde:

- *Pregătirea teoretică:* se stabileşte tematica şi obiectivele, itinerarul şi obiectele ce vor fi supuse observării; se formulează setul de întrebări şi de sarcini/activități pentru elevi, atât pentru lecție, cât şi pentru pregătirea prealabilă către lecție; se stabilesc alte aspecte, dacă excursia se realizează mai departe de lotul şcolar (costul excursiei, anunțarea părinților, pregătirea elevilor etc.).
- *Desfăşurarea propriu-zisă a excursiei:* se face prezența elevilor, apoi are loc deplasarea pe itinerarul stabilit. La fața locului cadrul didactic va desfăşura activitatea de predare-învățare, respectând etapele categoriei de lecții din care face parte.
- *Evaluarea excursiei (în sala de clasă):* se face o trecere în revistă a obiectelor de o anumită importanță (culturală, socială etc.) şi se discută pe marginea celor realizate.

În continuare este descrisă o lecție-excursie, realizabilă în clasa I, în perioada pregătitoare pentru studierea conceptului de număr natural.

❖ **Etapa pregătitoare:** Învățătorul vizitează, în caz de necesitate, în prealabil locul desfăşurării excursiei; alege obiectele/corpurile din mediul înconjurător care vor servi drept materiale didactice pentru realizarea lecției etc.

Conținutul lecției: *Tot atât. Mai puțin. Mai mult.*

Locul desfăşurării: *Parcul de lângă şcoală sau grădina şcolii.*

Obiective operaționale.. *Elevii vor fi capabili:*

- să modeleze, cu ajutorul obiectelor concrete, relațiile „mai mult”, „mai puțin”, „tot atât”;
- să numere, folosind obiecte concrete în orice ordine spațială;
- să compare grupuri de obiecte, iar rezultatele să le interpreteze folosind expresiile „mai mult”, „mai puțin”, „tot atât”.

Obiective de cunoştințe.

Obiective de atitudini.

Materiale necesare: creioane, ghinde de stejar, conuri de pin, frunze.

❖ **Desfăşurarea lecției**:

1. ***Evocare***

✓ *Captarea inițială a atenției.*

În ghiozdanul lui Petruță
Sunt trei pixuri şi-o periuță.
Dacă bine ați văzut,
Ce are Petruț mai mult?

Elevii încearcă să răspundă la întrebarea pusă, iar învățătoarea va realiza un dialog referitor la rechizitele elevilor. La finalul discuției se subliniază tema şi obiectivele lecției.

✓ *Exersarea numărării:* se vor organiza activități de numărare cu şi fără sprijin în obiecte. Exemplu: Să numere având startul 2, finalul 10 şi invers. Învățătoarea va aranja pe banca din apropiere 6 frunze de diferite culori (4 galbene, 1 verde, 1 roşie), elevii vor număra, iar învățătoarea va ridica câte o frunză de la dreapta spre stânga, iar alt elev va face la fel, luând câte o frunză de la stânga la dreapta. Elevii vor concluziona că numărul de frunze nu s-a schimbat, deoarece nu au mai fost puse s-au luate alte frunze. Apoi elevii vor determina a câta din dreapta/stânga este frunza roşie/verde. Se va organiza o discuție despre schimbările sezoniere din natură.

2. Realizarea sensului

✓ *Modelarea relației de corespondență.* Prima activitate va presupune repartizarea elevilor în două grupuri – fetițe şi băieți. Elevii vor determina, apoi vor explica, fără a număra, ce sunt mai multe, fetițe sau băieți. Se vor propune modalități de determinare exactă a corectitudinii răspunsurilor – prin numărare, formare de perechi. Astfel, elevii vor observa că sunt mai multe/mai puține fetițe/băieți, deoarece nu ajung fetițe/băieți pentru a forma perechi.

Pentru a doua activitate elevii vor forma trei grupuri. Fiecare membru al grupului va strânge un număr de pietricele, frunze galbene sau verzi, în dependență de câte creioane va indica învățătoarea. Se va verifica, dacă fiecare elev a strâns numărul indicat de obiecte, apoi aceştia vor forma perechi (un elev cu pietricele, altul cu frunze). Perechile vor determina de care obiecte sunt mai multe/mai puține, la fel cum s-a făcut anterior în activitatea cu fetițe şi băieți (pe fiecare frunză vor pune o pietricică), apoi vor găsi soluții pentru egalarea mulțimilor.

✓ *Pauză dinamică.* Elevii fac exerciții conform condiției, numărând în cor sau câte unul.

a) Bateți din palme de tot atâtea ori câte pietricele a strâns fiecare coleg; b) Faceți tot atâtea aplecări înainte câte frunze verzi a strâns fiecare coleg; c) Faceți tot atâtea aplecări în dreapta câte frunze galbene a strâns fiecare coleg, d) Faceți tot atâtea aplecări în stânga câte bănci (alte obiecte) am numărat.

Lucrând în perechi, elevii vor modela relații de corespondență după o condiție: să aranjeze tot atâtea frunze câte bănci (arbori sau alte obiecte) sunt, apoi tot atâtea pietricele câte coşuri de gunoi. Se va stabili ce sunt mai multe, bănci sau coşuri de gunoi, apoi se va realiza o discuție pe tema păstrării curățeniei în mediul înconjurător. Activitatea se poate organiza sub formă de joc.

În continuare elevii vor găsi în mediul înconjurător grupuri de obiecte despre care se poate spune că au mai multe, mai puține sau tot atâtea elemente.

3. Reflecție

✓ *Asigurarea conexiunii inverse.* Elevii vor răspunde la următoarele întrebări ale învățătoarei:

- Într-o pungă am conuri de pin, iar în alta am ghinde de stejar. Cum pot afla mai rapid ce am mai multe conuri sau ghinde? (un elev va determina, luând concomitent câte o frunză din pungi).
- Într-un penar am creioane, iar în altul pixuri. După ce am luat din fiecare penar câte un pix şi un creion, în unul au mai rămas creioane. Ce puteți spune despre numărul de creioane? Dar despre numărul de pixuri? (dacă este necesar această situație se ilustrează cu obiecte concrete).

✓ *Sinteza activităților realizate la lecția-excursie.*

❖ **Etapa de totalizare a excursiei** poate fi realizată în sala de clasă.

Referințe bibliografice:

1. Babanski Iu., Potaşnic M. *Optimizarea procesului pedagogic. Întrebări şi răspunsuri.* Editura „Lumina”, Chişinău, 1987.
2. Cucoş C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută şi adăugită. Polirom, Iaşi, 2002.
3. Ursu L., Lupu I., Iasinschi I. *Matematica: clasa 1. Ghid pentru învăţători şi părinţi*. Editura Prut Internațional, Chişinău, 2006.
4. Чередов И.М. *О формах учебной работы в средней школе*. Москва, 1988.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ФИЗИКИ В АГРАРНО-ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

ЛЕСЯ ЗБАРАВСКАЯ,
кандидат пед. наук, доцент,
Подольский государственный аграрно-технический университет, **Украина**

Abstract: *In the articles the receptions of realization professional orientation study course of physics are analyzed for the students of agrarian-technical educational establishments. Described approved method of the use on the professionally directed physical examples as a basic mean of forming professional competence of students.*

Основной целью системы высшего образования аграрно-технических учебных заведений является подготовка квалифицированных специалистов в соответствии с социальным заказом. Поэтому именно профессиональная деятельность специалистов задает и определяет цель изучения всех учебных дисциплин, в том числе и курса физики как основы фундаментальной научной подготовки инженеров.

Обучение в высшем учебном заведении должно быть моделью, которую выпускник может применять в своей профессиональной деятельности. В высшем аграрно-техническом учебном заведении принцип профессиональной направленности физического образования является основным принципом изучения физики, именно знание основных фундаментальных законов и их приложение в профессиональной деятельности позволит ориентироваться в технике, технологиях (в их физических основах). Проблема заключается в рациональном сочетании фундаментального, профессионально направленного изучения физики для подготовки инженеров-аграрников. При этом одно из главных заданий - это установление связей между дисциплинами профессионально-практической и естественно-научной подготовки. Их органическое сочетание составляет надежный фундамент реализации принципа профессиональной направленности. Следовательно, процесс подготовки специалистов в высшем аграрно-техническом учебном заведении нужно строить по комплексной целевой программе, направленной на будущую профессию как конечный результат, а не как результат изучения независимых одна от другой автономных дисциплин. Поэтому основной целью курса физики для студентов аграрно-технических вузов является усиление фундаментальных физических знаний, формирование умений применения законов физики в объектах профессиональной деятельности и способности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Независимо от специфики высших учебных заведений и накопленного на кафедрах физики опыта, изучение физики нуждается в соответствии следующим обязательным требованиям:

1. курс физики должен быть последовательным, чтобы сформировать четкое представление о физике как современной науке;
2. во-вторых, курс физики должен быть чётко ориентированным на потребности выпускника той или иной профессии.

Физика в учебном плане занимает оптимальное место, поскольку студенты вместе с изучением курса физики добывают необходимые знания по высшей и прикладной математике, компьютерным технологиям и т. п., а с другой стороны, физика должна быть базой для изучения дисциплин профессиональной и практической подготовки. Известно, что физика является основой, фундаментом любой технической дисциплины. В первую очередь, преподавание физики мы рассматриваем в двух аспектах: как общеобразовательной дисциплины, которая способствует пониманию окружающей среды и как фундаментальной: знания, сформированные у студентов на занятиях по физике, являются фундаментальной базой для изучения общетехнических и специальных дисциплин, освоения новой сельскохозяйственной техники и технологий. Говоря о втором аспекте необходимости изучения курса физики, мы считаем что необходимо уделить особенное внимание профессиональной направленности обучения курсу физики. Особенное значение приобретает эта проблема в процессе подготовки специалистов инженерных направлений, поскольку в учебных планах этих специальностей 30% дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки

опираются на фундаментальные знания курса физики. В то же время на первых курсах студенты изучают дисциплину „Теория механизмов и машин”, что позволяет им не только иметь представление об избранной профессии и возможность успешно выполнять прикладные задания по физике. Поэтому нами использовались все виды занятий (лекции, лабораторно-практические занятия) для обеспечения последовательного, целостного изучения физики. Важно объяснить студентам, что физика составляет универсальную базу техники и что физические явления и процессы, которые теперь кажутся неприменимыми в технике, энергетике, завтра могут оказаться в центре новаторских достижений будущего специалиста аграрно-технической отрасли.

Определить содержание профессионально направленных вопросов курса возможно, исходя из анализа межпредметных связей физики и профессиональных дисциплин. Межпредметные связи обеспечивают упорядоченность, систематичность знаний, широкое обобщение знаний, направленность на конкретную профессию. Целью определения межпредметных связей в процессе организации обучения является [3]:

- предоставление возможности студентам определить и проследить причинно-следственную связь явлений и закономерностей окружающего мира;
- создание единственной системы знаний учащихся;
- обеспечение связи между дисциплинами и темами; определение наиболее рациональной последовательности их изучения;
- исключение дублирования учебного материала на одном и том же уровне;
- привитие умений комплексного использования знаний и умений, полученных при изучении учебного материала разных дисциплин;
- обеспечение единства терминологии при изучении разных дисциплин.

Содержание курса физики с учетом особенностей обучения инженеров разных направлений подготовки на основе межпредметных связей мы рассматривали таким образом:

- ➢ рассмотрение в лекционном курсе примеров, которые связаны с объектами и технологиями будущей профессиональной деятельности;
- ➢ выбор задач физического практикума как из разных разделов физики, так и профессионально направленных задач будущей профессии [1];
- ➢ проведение лабораторных работ как на традиционных для курса физики приборах, так и на профессиональных приборах [2].

Следовательно, использование профессионально направленного курса физики в учебном процессе делает весомый взнос в усвоение физических знаний будущих специалистов аграрно-технической отрасли. Внедрение профессиональной направленности в учебный процесс позволит создать целостное и системное представление студентов о структуре и содержании курса физики и его значения для будущей профессиональной деятельности; целеустремленно формировать начальные профессиональные знания, навыки и умения во время изучения курса физики.

Библиография:

1. Збаравська Л.Ю. *Збірник задач з фізики з професійним спрямуванням*. / Л.Ю. Збаравська І.М. Бендера, С.Б. Слободян Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2010.
2. Збаравська Л.Ю. *Лабораторний практикум з фізики: метод. вказівки*. / Л.Ю. Збаравська. ПДАТУ, 2009.
3. http://pedmir.ru/download.php?id=8063

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ АССОЦИАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ И БИОЛОГИЧЕСКОЙ ФИЗИКЕ

НАТАЛЬЯ СТУЧИНСКАЯ, *доктор пед. наук, профессор*,
Киевский национальный медицинский университет им. А. Богомольца;
НАТАЛЬЯ ОСТАПОВИЧ, *ассистент*,
Ивано-Франковский национальный медицинский университет, **Украина**

Abstract: *The article deals with the problem of using the interactive technologies in associative forming of basic physical notions by the medicine students. The applicability of the methods of an associative flower, bush, cluster and "agrimony" in lecturing courses has been proved.*

Key-words*: *medical and biological physics; interactive pedagogical technologies; associative method.

Современные инновационные технологии в образовании открывают перед преподавателем широкий выбор философии обучения и путей решения практических заданий. Среди них широкое применение приобретают интерактивные методы обучения, призванные резко увеличить процент усвоения материала, так как они влияют не только на сознание студента, но и на его чувства. Особое место среди них занимает применение ассоциативной технологии в обучении. Целью нашего исследования является анализ ассоциативного метода как одного из интерактивных методов и его применения при обучении будущих врачей медицинской и биологической физике. Актуальной для данного исследования нам представляется возможность использования разных форм ассоциативного обучения медицинской и биологической физике, в частности, при изучении темы «Электрография и электропроводимость тканей и органов». Особенности изучения естественно-математических наук в высших медицинских заведениях связаны с нагрузкой, которую несут физика, химия, биология как базовые общеобразовательные предметы, формирующие фундамент будущих профессиональных компетенций [4]. Известно, что органы, ткани, отдельные клетки и их составляющие являются электрически активными, их функционирование сопровождается появлением в окружающей среде переменного электрического поля, его характеристики (разницу потенциалов, напряженность, вызванные ими токи и.т.п.) можно зарегистрировать. Полученную информацию используют для диагностики и с целью изучения природы электрических явлений в биологических тканях. Такую регистрацию, как известно, называют электрографией, а график зависимости разницы потенциалов во времени – электрограммой (ЕГ). Электрографический метод используют для клинической диагностики сердца (электрокардиография), мышц (электромиография), головного мозга (электроэнцефалография), сетчатки глаза (электроретинография) и т.п. Во врачебной практике наиболее широкое применение получил метод исследования электрической активности сердца – электрокардиография, созданный в 1912–1924 гг. голландским ученым Эйнтховеном, лауреатом Нобелевской премии (1915 г.). С некоторыми поправками и дополнениями он успешно используется в современной клинической кардиологии и позволяет диагностировать тахи- и брадикардию, инфаркт миокарда, врожденные пороки сердца, выявлять действие на организм фармацевтических препаратов. Требование основательных знаний по фундаментальным дисциплинам, значительный объем информации, а также их сочетания, в частности, при изучении темы «Электрография и электропроводимость тканей и органов» приводит к потере мотивации запоминания студентами нового материала. Ведь при изучении этой темы студент должен помнить материал по анатомии (строение и функции сердца), биологии и гистологии (структурная организация мембран), химии (ионная природа биопотенциалов), а также математике (векторные величины и их проекции, основные тригонометрические формулы) и физике (электрическое поле, электрический диполь, потенциал и разница потенциалов, поле электрического диполя, принцип суперпозиции, закон Ома в дифференциальной форме и др.)

Продуктивной в этом смысле нам представляется концепция немецкого педагога и психолога Герхарда Шефера под названием «зигзаг-обучение». Центральная метафора концепции Шефера –

образ репейника. Понятия, по его мнению, появляется из ассоциаций, а ассоциации и есть те самые репейники, спонтанно и случайно соединяющие (ассоциирующие) вещи, иногда даже абсолютно не связанные между собой. При построении модели динамики ассоциаций Шефер использует модель памяти Г. Эбенгауза по исследованиям ассоциативных тестов в психоаналитике. Дальнейшая эволюция ассоциативных цепочек представлена Шефером в виде метафоры генезиса белка. Так же, как цепочки аминокислот постепенно образуют поперечные соединения и структурируются в готовый белок, так и «репейники» ассоциаций образуют самопересечения и наложения, в конце концов образуют ассоциативное окружение и готовое понятие с логическим ядром. Метод получения знаний, названный «познание зигзагом», должен представлять собой дополнение к общепринятому, целенаправленному, прямому познанию и обучению. При этом речь идет, в первую очередь, об ассоциативных формах познания периферийных явлений справа и слева от основной целевой линии в ожидании того, что эти «хаотичные элементы» в конце концов соединятся в полную картину, которая будет запечатлена в памяти значительно лучше, чем одномерная цепь целенаправленного учебного материала, подаваемого при обычном «прямом» обучении [6].

Среди интерактивных методов обучения также выделяют метод построения «ассоциативного куста». Он состоит в том, что в начале занятия преподаватель определяет одним словом тему, по которой будет производиться работа, а студенты вспоминают, что возникает в памяти по отношению к этому слова. Сначала высказываются наиболее распространенные ассоциации, затем – второстепенные. Преподаватель фиксирует ответы в виде своеобразного «куста», постепенно «разрастающегося». Этот метод, привлекающий собственный опыт студентов, проводится фронтально, обладает высокой степенью заинтересованности, его целесообразно использовать во время обоснования мотивации изучения теоретического материала, в частности, на лекции по теме «Электрография и электропроводность тканей и органов» при изучении концепции Эйнтховена. Как известно, основанием концепции Эйнтховена стала теория сердечного диполя – теория Уоллера (1887 г.), в которой сердце рассматривают как генератор тока в объемном однородном проводнике. В начале лекции студентам предлагается записать в тетрадях ассоциации к ключевым понятиям – как известным (диполь, вектор, электрическое поле, эквипотенциальные поверхности и т.д.), так и новым для них (треугольник Эйнтховена, электрография, система отведений). Чаще всего повторяющиеся ассоциации лектор записывает на доске. Следующий, важный для модели Эйнтховена шаг, имеет также ассоциативное основание: поведение вектора на плоскости можно описать, зная в каждый момент времени его проекции на две непараллельные прямые, аналогично можно исследовать поведение сердца. Допускаем, что так возникла идея измерения разницы потенциалов на вершинах правильного треугольника (треугольника Эйнтховена), в центре которого находится интегральный электрический вектор сердца. Для активизации визуального запоминания целесообразно предложить записать ассоциации к изображениям (золотого сечения Леонардо да Винчи, треугольника Эйнтховена, изображения вектор-кардиограммы, нумерации отведений, цветка с зеленым стеблем, желтой серединкой и красными лепестками, растущего из черной земли, светофора – для запоминания правил размещения электродов и т.д.) Электроды традиционно красного, желтого, зеленого, черного и белого цвета, поэтому, чтобы их лучше запомнить, можно предложить студентам создать предложение типа: «Каждый охотник желает знать …». Однако здесь возникают проблемы с переводом этих предложений на различные языки обучения и созданием соответствующего ассоциативного ряда. Поэтому мы и предлагаем показать изображение цветка с зеленым стеблем, желтой серединкой и красными лепестками, растущего из черной земли (начиная снизу: правая нога – черный электрод, левая – зеленый, левая рука – желтый, правая – красный) или светофора на черной опоре. Записанные на доске наиболее распространенные индивидуальные ассоциации превратятся в устойчивые коллективные ассоциации, что приведет к лучшему запоминанию лекционного материала и лучшему усвоению темы в целом.

Кроме «ассоциативного куста» преподаватель может воспользоваться методом «гроздьевания». Ассоциативные гроздья используются на этапе актуализации и осознания знаний. Для подведения итогов лекции, проверки уровня усвоения целесообразно использовать

информативное гроздье. Использование метода «гроздьевания» может проводиться двумя способами – построение одноуровневого или многоуровневого гроздья. Одноуровневое гроздье – это гроздье, в котором все связи в его строении происходят на одном уровне. В многоуровневом гроздье каждое слово следующего уровня становится опорным для подбора информации [3].

Выводы

По нашему мнению, придание лекционному занятию интерактивного характера, как бы парадоксально это не звучало, все же возможно прежде всего ассоциативным путем. Это позволит в определенной мере освободиться от традиционного характера лекции, направленного на механическое репродуцирование, которое мы назвали бы «сократической схоластикой». Конкретная разработка планов-проспектов лекционных занятий по полному спектру тем курсов медицинской и биологической физики в медицинских вузах и практическая апробация их ассоциативной составляющей станет предметом наших дальнейших исследований.

Библиография:

1. Бусел В.Т. *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: Перун, 2001.
2. Дубравська Д.М. *Основи психології: Навч. посібник*. Світ, Львів, 2001.
3. Роговська Ю. *Інтерактивні методи навчання на уроках засвоєння синтаксису.* [Електронний ресурс]. Режим доступу http://naub.org.ua/?p=1024
4. Стучинська. Н.В., Шморгун А.В., Мороз Л.О. *Роль і місце фізико-математичних дисциплін у системі медичної освіти: аналіз зарубіжного досвіду*. / Н.В. Стучинська. А.В. Шморгун Л.О. Мороз // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. 2011, № 89.
5. Химинець В.В. *Енциклопедія педагогічних технологій та іновацій.* / В.В Химинець. „Основа”, Харків, 2011.
6. Шефер Г. *«Зигзаг» как метод обучения, или может ли из сумбура возникнуть порядок?* // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М., 2000, с. 273-284.
7. Ягоднікова В.В. *Інтерактивні форми і методи навчання*. // Інтерактивні вправи та ігри / В.В. Ягоднікова. „Основа”, Харків, 2010.

EVALUAREA COMPETENȚEI DE CUNOAŞTERE ŞTIINȚIFICĂ *VS* EVALUARE AUTENTICĂ

ION BOTGROS, *doctor, conf. univ.,* I.Ş.E.;
CRENGUȚA SIMION, *doctorandă*, I.Ş.E.

Abstract: *This article demonstates the uniqueness between formation of scientific competence knowwledge and authentic assessment, aimed the reality training and the assessment of student's personality.*

Fiecare elev este unic, de aceea, e şi firesc, fiecare îşi are traiectoria sa de dezvoltare în baza cunoaşterii ştiinţifice - un proces continuu în devenirea „*umanului în om*”. Cunoaşterea, ca parte integră a culturii, trebuie să-l ajute pe om să-şi confirme dreptul la autenticitate, realitate, să se găsească pe sine însuşi [7].

Orice activitate intelectuală desfăşurată permanent şi productiv în diferite domenii de cunoaştere ştiinţifică dezvoltă şi generează un sistem capacităţi, care conduc spre formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică. Cunoştinţele ştiinţifice acumulate de către elevi din domeniul biologiei, chimiei şi fizicii contribuie la dezvoltarea sistemului de capacităţi cognitive, în special - a celor transversale, deoarece la formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică sunt necesare cunoştinţe integrate [2]. În consecinţă, evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică pretinde elevului mobilizarea unui ansamblu integrat de cunoştinţe în vederea realizarea sarcinilor respective de evaluare complexe.

Evaluarea e considerată şi o acţiune de cunoaştere (specifică) a unor fenomene naturale sub raportul însuşirilor acestora, a stării şi funcţionalităţii unui sistem, a rezultatelor unei activităţi [5]. Potrivit lui I.-T. Radu, evaluarea ca act de cunoaştere prezintă unele similitudini în sens epistemologic. Ambele reprezintă

procese de cunoaştere, întreprinse în scopuri definite, utilizând instrumente şi metodologii adecvate şi presupun operații de prelucrare şi interpretare a datelor. Iar cunoaşterea realizată în contextul evaluării se efectuează cu un scop care derivă din nevoia şi, totodată, cu intenția de a influența situația, sistemul, de a le regla, deci pentru a crea premise care ar permite ameliorarea stării şi funcționalității acestora. Prin urmare, referindu-se la evaluarea în educație, Torrance consideră că o „evaluare autentică" este menită să îmbunătățească practica predării şi învățării [Apud 5].

În acest context, trecerea la un învățământ axat pe competențe determină modificări atât în procesul de învățare, cât şi în sistemul de evaluare - fiind nu altceva decât un învățământ autentic, care implică şi o evaluare autentică.

Cercetătorul şi specialistul american în reformele şcolare G. Wiggins defineşte evaluarea autentică astfel: „*evaluarea este autentică atunci când se examinează direct performanțele elevilor asupra unor sarcini intelectuale utile*" [6]. Potrivit lui, elevii pot demonstra în evaluarea autentică stăpânirea competențelor utilizate într-un cadru cât mai real posibil. Astfel, evaluarea autentică propune modalități de evaluare care să „provoace" analiza, integrarea şi valorificarea cunoştințelor, dezvoltă creativitatea. Aceasta solicită elevului să demonstreze ce poate face în situații similare din afara şcolii, să rezolve sarcini complexe, să caute soluții, să elaboreze unele produse care permit să integreze cunoştințele dobândite şi să genereze cunoştințe noi.

Evaluarea autentică este o formă de evaluare continuă, cu caracter preponderent formativ, care are în vedere activizarea elevului ca participant direct la propria formare, conştientizându-i permanent nivelul propriilor performanțe, dar şi căile pe care trebuie să le urmeze. Autorii F. Newmann şi G. Welhage formulează unele condiții care ar sta la baza unei instruiri şi evaluări autentice [4]:

1. o deosebită atenție să li se acorde unor învățături fundamentale (de exemplu, a soluționa probleme, a gândi critic, a analiza situația din jur, a fi un bun cetățean etc.);
2. să se aplice în contextul „lumii reale"cunoştințele şi deprinderile formate;
3. în baza cunoştințelor acumulate anterior, elevii să construiască sensuri noi şi să producă noi cunoştințe;
4. efortul elevilor să se materializeze în produse şi performanțe ce au valoare şi semnificație pentru ei, dar şi în afara contextului şcolar;
5. evaluarea să vizeze sarcini complexe, care să fie proiectate în contexte de viață reală şi să solicite utilizarea funcțională a cunoştințelor şi abilităților disciplinare;
6. sarcinile şi criteriile de evaluare să fie cunoscute elevilor până la situația de evaluare.

Evaluarea autentică, ca proces de cunoaştere, propune deplasarea accentului de la evaluarea rezultatelor finale ale învățării la însuşi procesul de învățare. Generalizând, putem afirma că condițiile enumerate se includ atât în etapele de formare a competenței de cunoaştere ştiințifică: cunoştințe fundamentale, cunoştințe funcționale, cunoştințe interiorizate şi cunoştințe exteriorizate (manifestarea competenței), cât şi în evaluarea acesteia ca finalitate a formării. Cunoştințele şi capacitățile constituie conceptele de bază în dezvoltarea şi manifestarea procesului de formare a competenței în diferitele ei etape. Astfel, evaluarea autentică corelează cu evaluarea în contextul procesului de formare a competenței, când elevii demonstrează capacitatea de mobilizare a resurselor interne (cunoştințe, abilități, atitudini) într-o situație nouă, nestandard, în vederea rezolvării unor sarcini complete, complexe şi semnificative ca rezultate-finalități ale formării.

Situația semnificativă, ca finalitate ce demonstrează eficiența formării competenței şcolare, este mediul în care se realizează mobilizarea unui ansamblu de resurse interne şi resurse externe. În funcție de resursele interne formate/ dezvoltate în proces şi situațiile-problemă ce caracterizează situația semnificativă, elevul realizează un produs intelectual mai mult sau mai puțin adecvat. Stabilirea produsului intelectual pe care elevul îl manifestă într-o situație reală/semnificativă este şi sarcina evaluării autentice [1]. Iar situația semnificativă este specifică atât formării competenței de cunoaştere ştiințifică, cât şi evaluării autentice. În acest context, L. Darling-Hammond *et al.* enumeră principalele caracteristici ale evaluării autentice:

1) Evaluarea trebuie să fie reprezentativă pentru performanțele elevilor: elevii realizează experimente ştiințifice, şi nu memorizează doar informații; sarcinile sunt contextualizate,

complexe; care presupun dezvoltarea şi utilizarea metacogniţiei; fiecare elev are posibilitatea de a-şi exprima propriul stil de învăţare, aptitudinile şi interesele ca sursă de dezvoltare a competenţelor şi ca identificare a punctelor forte.

2) Criteriile de evaluare pun accent pe aspectele esenţiale şi asigurarea unităţii cunoaşterii, fiind orientate spre performanţă, ele ghidează procesul de predare-învăţare-evaluare. Elevii cunosc sarcinile şi criteriile de evaluare, ştiu ce competenţe trebuie să demonstreze. Evaluarea autentică este o evaluare holistă, care promovează principiul conform căruia „întregul este mai important decât partea".
3) Evaluarea autentică îi ajută pe elevi să-şi dezvolte capacitatea de autoevaluare, aceştia îşi evaluează progresele şi rezultatele, le compară şi îşi stabilesc strategiile de învăţare.
4) Sunt apreciate şi considerate autentice ideile, conceptele, subiectele expuse de elevi, astfel elevii conştientizează cât de importantă este munca lor şi nu doar rezultatele finale [3].

O societate bazată pe cunoaştere asigură o apropiere şi o compatibilizare atât a profilului performanţelor cerute în cele două situaţii (şcoala şi societatea), cât şi a criteriilor subsecvente de valorizare a lor. Deoarece şcoala te aplaudă dacă ***ştii***, iar viaţa - dacă ***ştii să faci*** şi ***să devii***.

O învăţare plină de semnificaţie este singura învăţare autentică, constând în achiziţionarea şi aplicarea imediată a cunoaşterii în contexte relevante. Or, produsul final – competenţa de cunoaştere ştiinţifică – poate fi evaluat doar autentic. Evaluarea autentică şi competenţa de cunoaştere ştiinţifică constituie două determinante în formarea personalităţii elevului la disciplinele reale.

În concluzie, un curriculum optimizat, care permite să i se predea elevului doar cunoştinţe de care societatea are realmente nevoie şi valorizate la maximum, le va asigura absolvenţilor toate şansele să ajungă „*premianţi*" şi în viaţă.

Referinţe bibliografice:

1. Botgros I., Franţuzan L. *Evaluarea autentică - o evaluare a competenţelor şcolare.* In: Probleme actuale ale teoriei şi practicii evaluării în învăţămînt. Materiale ale conferinţei ştiinţifice cu participarea internaţională, 15-16 noiembrie 2007, Chişinău. Editura Univers Pedagogic, 2007, p. 209-212.
2. Botgros I, Franţuzan L. *Competenţa şcolară – un construct educaţional în dezvoltare*. Chişinău, 2010.
3. Darling-Hammond L., Ancess J., Falk B. *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work.* Teachers College Press, Columbia University, 1995.
4. Newmann F., Welhage G. *Five standards of authentic instruction.* Washington, DC: Centeron Organization and Restructuring of Schools, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, nr. 7 (april 1993).
5. Radu Ion T. *Evaluarea în procesul didactic*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000.
6. Wiggins Grant P. *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1993.
7. Алехина Н.В., Зильберштейн Э.В. *Проблема аутентичного оценивания образовательной деятельности студента в условиях внедрения системы менеджмента качества*. In: Успехи современного естествознания №1, 2010, c. 47-49.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

СЕРГЕЙ МЕНЯЙЛОВ, *кандидат пед. наук, доцент;*
ИРИНА СЛИПУХИНА, *кандидат физ.-мат. наук, доцент;*
ПЕТР ЧЕРНЕГА, *кандидат физ.-мат. наук, доцент,*
Национальный авиационный университет, Киев, **Украина**

Abstract: *The article describes a problem of interdisciplinary connections of physics with engineering disciplines at the technical universities because the rapid introduction of new technologies leads to new aspects of the problem. The main feature of engineering is its creative nature. What is the role of physics in the engineer's activities? Physics can answer general questions such as "what if" about the physical world. But, fundamental laws of physics are not enough to create real technical devices. Consolidation of physics and engineering leads to the development of new technologies. Engineers create technological products, and only knowledge of the laws of physics makes it possible to understand how to create it. It is proposed to base content of the physics problems on real models and use problem-oriented tasks, which would provide the development of student's engineering thinking that includes the adaptation of physical models to the real world.*

Технические университеты во всем мире переживают этап преобразования в инновационные университеты, при этом акцент в подготовке специалистов переносится на реализацию компетентностного, исследовательского, практико-ориентированного и контекстного подходов к обучению, сочетание фундаментальной и профессиональной направленности образования, усиление творческой составляющей учебной деятельности [2]. Для этого необходимо внедрять активные методы обучения при проведении занятий и организовывать научно-исследовательскую работу студентов во внеаудиторное время, создавая условия для их творческого роста. В таких условиях проблема межпредметных связей физики с инженерными дисциплинами в технических университетах остается актуальной и не до конца решенной, стремительное внедрение новых технологий приводит к появлению новых аспектов этой проблемы.

Главной особенностью инженерной деятельности является ее творческий характер. На основе познания закономерностей материального мира инженер создает качественно новые материальные ценности, строит новую реальность для удовлетворения общественных потребностей. Мышление инженера определяется сферой функционирования разрабатываемого технического средства [1]. Принимая и реализуя технические решения, инженер полагается не только на свои навыки, производственное мастерство и интуицию, но и на широкий спектр социокультурного знания.

Какова же роль физики в деятельности инженера? Физика позволяет ответить на общие вопросы типа «а что будет, если» о материальном мире, используя только физическую модель. Но, например, чтобы построить и вывести на стабильную орбиту ракету фундаментальных законов физики недостаточно. Для достижения желаемого результата инженеры должны приспособить физические модели к реальному миру. Базирование содержания физики на реальных моделях созвучно с положениями современной гуманистической парадигмы [3]. Именно объединение физики и инженерии приводит к разработке новых технологий. Только через инженерию создается технологическая продукция, и только благодаря знаниям законов физики инженеры становятся способными понять, как ее создавать.

В 1999 году на Всемирной конференции по науке (WCS) ЮНЕСКО физика была определена как важный фактор в решении энергетических и экологических проблем; именно использование законов физики дает возможность специалистам различных отраслей техники разрабатывать новые пути использования уже существующих источников энергии и создавать новые [6]. Международный союз чистой и прикладной физики (IUPAP) утверждает, что физика генерирует необходимые знания, которые приведут к разработке новых механизмов управления мировой экономикой [7].

Опыт показывает, что значительные результаты в развитии способностей будущих инженеров достигаются при сочетании традиционного обучения физике с технологическими подходами. Одним из них является проблемно-ориентированная система обучения физике [4], которая предусматривает интерактивное взаимодействие между субъектами учебного процесса, оперативное управление методиками и средствами обучения. Основой для обеспечения творческой самостоятельной работы студентов является поисковая учебно-исследовательская деятельность, ориентированная на овладение методами поиска решения проблемных ситуаций и творческих задач, касающихся актуальных вопросов науки и практики [5].

Приведем пример, который демонстрирует эволюцию учебной задачи по физике от типичной задачи к проблемно-ориентированной задаче (ПОЗ). Первая версия задачи стимулирует студентов только к тому, чтобы подставить числа в формулы с минимальным количеством размышлений, творческие версии задачи постепенно вовлекают студентов в исследовательский процесс и приводят к более глубокому изучению проблемы.

Версия типичной задачи: астероид сталкивается с метеоритом, размеры которого гораздо меньше астероида. Форма астероида подобна гантели. Скорости, массы и размеры астероида и метеорита известны. При решении этой задачи астероид рассматриваем как два шара, разделенных стержнем; находим момент инерции такой системы, пренебрегая массой стержня. Предполагаем, что столкновение является неупругим. Массой и моментом инерции меньшего тела после удара можно пренебречь. Используем закон сохранения момента импульса для вычисления угловой скорости вращения астероида вокруг своей оси симметрии после удара.

Версия творческой задачи. Заголовок в газете: астероиды на встречных курсах? На фотографиях, сделанных космическим телескопом Hubble, видны первые снимки астероида 216 Клеопатра, движущегося на встречном курсе с небольшим метеоритом. Интерес вызывает то, что может случиться с астероидом в результате столкновения. Информация о траектории астероида постоянно обновляется на сайте NASA. Студентам предлагается качественно и количественно просчитать возможные варианты изменения курса астероида после удара. Они должны оценить размеры, плотность и относительные скорости астероида и метеорита. используя любые доступные источники. (Ссылки на источники должны быть в полном объеме). Оценка зависит от количества и обоснованности выдвинутых версий, а также качества расчетов.

Таким образом, работая над физическими ПОЗ, студент постепенно учится самостоятельно формулировать для себя техническую проблему и отыскивать необходимую для ее решения информацию, что и является признаком формирования инженерного мышления.

Библиография:

1. Иванов Н.И. *Философские проблемы инженерной деятельности.* (Теоретические и методические аспекты). Тверской государственный университет, Тверь, 1995.
2. Ларионов В.В. *Методологические основы проблемно-ориентированного обучения физике в техническом университете*. Монография. Изд-во Том. ун-та, Томск, 2007.
3. Орищин Ю.М., Савош В.О. *Зміна акценту у формуванні змісту фізики від ідеальних моделей до реальних – вимога гуманістичної парадигми*. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія педагогічна. К-ПДУ, Кам’янець-Подільський, 2011, Вип. 17, с. 108–110.
4. Слипухина И.А. *О роли проблемных заданий в курсе физики высшей школы*. / И.А. Слипухина // Физическое образование: педагогические исследования и инновации: сборник трудов XIV Всероссийской научно-практической конференции преподавателей физики. ВСГАО, Иркутск, 2011, с. 159–162.
5. Barrett T. (2010). *The problem-based learning process as finding and being in flow.* Innovations in Education & Teaching International, 47(2), 165-174. doi: 10.1080/14703291003718901
6. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123386r.pdf
7. http://www.iupap.org/conferences/approved/conf11.html – назва з екрану

COMPETENȚA DE CUNOAŞTERE ŞTIINȚIFICĂ:
SISTEM OPTIMIZATOR AL CURRICULUMULUI ŞCOLAR LA DISCIPLINELE REALE

ION BOTGROS, *doctor, conf. univ*., I.Ş.E.;
LUDMILA FRANȚUZAN, *doctor,* I.Ş.E.

Abstract: *The competence of scientific knowledge is a must for the based society. The development of the science school curriculum from the perspective of scientific knowledge competence involves two stage unit planning: theoretical acquisition and practical acquisition.*

Fiecare dintre noi este determinat de ceea ce cunoaşte, iar cunoaşterea este caracteristica societății în care trăim**.** Actualmente, profunzimea cunoaşterii ştiințifice este imensă, iar evoluțiile tehnologice derulează foarte rapid în dependență de necesitățile sociale**.** Societatea cunoaşterii progresează grație cunoaşterii ştiințifice şi a adevărului despre existență. Cunoaşterea reprezintă fundamentul progresului social al umanității ce are ca obiect explicarea lumii.

Cunoaşterea ştiințifică în domeniul disciplinelor *Fizica*, *Biologia*, *Chimia* devine un mod de gândire particular organizat, orientat şi condus metodic în scopul descoperirii şi înțelegerii **lumii** şi **a omului**. Succesul fiecărui absolvent în viața socială va depinde de continuarea procesului de cunoaştere sub diferite forme pe tot parcursul vieții şi de capacitatea de adaptare rapidă şi eficientă la situațiile semnificative în continuă schimbare. Astfel, absolventul trebuie să fie înzestrat cu *competențe de cunoaştere* care le vor permite să se adapteze la schimbările societății indiferent de domeniul de activitate.

Curricula şcolare la disciplinele reale *Fizica, Biologia, Chimia* au fost dezvoltate în contextul formării *competenței de cunoaştere ştiinţifică* - o valoare educațională complexă argumentată în baza epistemologiei şi determinată de sistemul de resurse achiziționate.

Competența de cunoaştere ştiințifică este o structură a unei personalități extrem de complexe, autoconstructive, centrate pe cunoaşterea ştiințifică cu rol de instrument de unificare, codificare şi exprimare sub formă de comportamente educaționale.

Dezvoltarea competenței de cunoaştere ştiințifică are drept scop:

- înțelegerea mecanismelor achiziționării valorilor cunoaşterii ştiințifice;
- aplicarea metodologiei de investigație ştiințifică;
- verificarea corectitudinii ştiințifice a subiectelor.

Conceptul de competență de cunoaştere ştiințifică presupune o abordare de sistem a tuturor componentelor structurale, astfel încât poate fi definită drept un sistem optimizator. Definirea competenței de cunoaştere ştiințifică drept un sistem optimizator necesită elucidarea etimologiei conceptelor de *sistem* şi *optimizare.*

- ***Sistem:***. Sistemul reprezintă un ansamblu de elemente între care se stabilesc relații şi care funcționează ca un tot unitar în vederea atingerii, anumitor finalități bine precizate. Sistemele sunt organizate în structuri ierarhice, un sistem este alcătuit din subsisteme, care urmăresc scopuri proprii subordonate scopului general al sistemului. Eficiența funcționalității sistemului este oferită de măsura în care subsistemele, prin obiectivele lor proprii realizează finalitatea sistemului. În abordarea sistemică a obiectelor şi fenomenelor din natură acestea sunt considerate subsisteme cu o anumită structură, între ale cărei elemente componente se stabilesc relații şi interrelații, determinări şi interdereminări, oferind structuri, coerență şi unitate a sistemului.
- ***Optimizare*** Acest concept este definit drept cel mai bun sau foarte bun adecvat, potrivit, care asigură cea mai mare eficiență; care corespunde cel mai bine intereselor urmărite (DEX).

  Conform acestei abordări optimizarea în calitate de principiu este utilizat pentru a determina:
    - cea mai bună variantă din câteva;
    - cel mai bun din punct de vedere în baza anumitor criterii;
    - cel mai bun pentru condițiile concrete.

În viziunea lui Ю.К. Бабанский, optimizarea presupune *maximum de eficiență în minimum de efort* [4]. Definită din perspectiva actuală, ***optimizarea*** *în educație reprezintă procesul de mini-maximizare a*

sistemului de învățământ, care asigura eficiență şi calitate în formarea/ dezvoltarea personalității elevului ce se manifestă prin valorile dobândite pe parcursul predării-învățării. În acest context de referință indicatorii/ criteriile optimizări sunt *eficiența* şi *calitatea.*

- *Eficiența* este măsura în care şcoala consolidează mediul de predare-învățare, astfel ca toți elevii la toate nivelele de educație să învețe valorificând deplin potențialul lor şi să stăpânească competențe specifice şi măsurabile, bazate pe cunoaştere ştiințifică.
- *Calitatea educației* în şcoala contemporană vizează finalități ancorate în context european deschizând drumul către oportunitățile oferite de societatea competitivă. Conceptul de calitate în filozofie reprezintă fundamentul pentru îmbunătățirea continuă a rezultatului.

Deci, *competența de cunoaştere ştiințifică* drept sistem *optimizator* formează un tot întreg organizat într-un ansamblu de elemente dependente între ele. În continuare prezentăm argumente în acest sens

Competența de cunoaştere ştiințifică specifică educației ştiințifice, pornind chiar de la definiție, redă structura de sistem prin toate componentele ei structurale şi reprezintă: „*un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor şcolare Biologia, Fizica, Chimia, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului ştiințific, şi realizate prin comportamente adecvate, în vederea rezolvării unor situații semnificative modelate pedagogic*" [X, p.].

Resursele interne ale competenței de cunoaştere ştiințifică reprezintă un „corpus" sistemic de cunoştințe ordonate, ce „reproduc" modele ale realității aşa cum au fost ele percepute de către elev. Este rezultatul cunoaşterii, iar cunoaşterea este actul prin care obiectele fenomenele realității indiferent de natura lor, sunt convertite în concepte ale rațiunii organizate în sisteme teoretice ordonate conform unor raporturi naturale ce există între ele şi au fost formulate logic de rațiunea cunoscătoare. Sistemele de cunoştințe achiziționate condiționează dezvoltarea intelectuală a elevilor prin: *sistemul de capacități, priceperi, deprinderi, atitudini,* acestea fiind în cele din urmă resursele interne ale elevului.

Raționamentul dialectic pune accent pe categoriile dialectice: *unitatea şi lupta contrariilor; transformărilor cantitative în calitative; negarea negației*, iar gândirea epistemologică – *pe legitățile epistemologice: de la general la particular; de la simplu la complex; de la fenomen la esență; cauză-efect.* Respectarea acestor categorii filosifice eficientizează realizarea ca sistem de principii al procesului de cunoaştere ştiințifică în cadrul orelor de fizică, biologie, chimie. Limbajul ştiințific se referă la sistemul de noțiuni, concepte ale domeniilor respective de cunoaştere şi se află într-o unitate complexă cu gândirea, condiționându-se reciproc. Gândirea ştiințifică a elevului se dezvoltă prin limbaj corespunzător, iar fiecare limbaj este un vast sistem prin care se construiesc cunoştințele. Deci aceste patru elemente componente: *resursele interne, raționamentul dialectic, gândire epistemologică* şi *limbajul* se află într-o relație dinamică.

Situația semnificativă fiind mediul de manifestare a componentelor enunțate anterior, se rezolvă prin comportament şi atitudine concordantă.

Curricula şcolare la educația ştiințifică dezvoltat în contextul competenței de cunoaştere ştiințifică nu a rezolvat problema optimizării procesului educațional, chiar dacă acest concept presupune o abordare de sistem a tuturor componentelor structurale. Astfel, conținuturile exagerate, modalitățile de structurare nu rezolvă pe deplin problema formării de competențe. Restructurarea conținuturilor ştiințifice, în contextul formării competenței de cunoaştere ştiințifică, presupune respectarea următoarelor principii:

1. ***Principiul minimizării*** – presupune excluderea conținuturilor fără de care poate fi rezolvată o anumită problemă neaducând prejudicii pentru realizarea finalităților.
2. ***Principiul legăturii reciproce*** – presupune realizarea legăturii mutuale dintre informațiile unităților de conținut din cadrul unității de învățare ce urmează a fi asimilate.
3. ***Principiul structurării logice*** – promovează ponderea organizării coerente a conținuturilor ce determină legătura dintre elementele obiectului de cunoaştere.
4. ***Principiul subordonării*** – reflectă structura ierarhică a conținuturilor din cadrul unei unități de conținut şi respectiv din cadrul unității de învățare.
5. ***Principiul rezolvării unei situații de context*** – presupune corespunderea structurii informației ştiințifice caracterului praxiologic ce trebuie să pornească de la problemă.

6. ***Principiul concordanței conținuturilor cu etapele de cunoaştere*** – racordează conținuturile educației ştiințifice cu etapele de formare a competenței şcolare ce corespund metodologiei cunoaşterii ştiințifice.

În viziunea cerințelor de formare a competenței de cunoaştere ştiințifică, procesul educațional la disciplinele *Fizica, Biologia, Chimia* trebuie să fie proiectat pe unități de învățare şi achiziții finale specifice acesteia. Iar procesul de formare a competenței de cunoaştere ştiințifică la fiecare unitate de învățare să fie constituit din 2 etape:

- ***Achiziții teoretice;***
- ***Achiziții practice.***

I. Etapa „*Achiziții teoretice*" este constituită din *unități de conținut* (în dependență de volumul de informații ştiințifice ale unității de învățare), şi reprezintă o serie de lecții privind formarea sistemului de cunoştințe fundamentale. *Evaluarea* proiectată la finele acestei etape vizează gradul de formare a sistemului de cunoştințe.

II. Etapa „*Achiziții practice*" este constituită din „*Soluționează situații*", care se referă la rezolvarea unui sistem de situații reale, clasificate pe nivele de complexitate: „*Exersează*", „*Experimentează*" şi „*Cercetează*". La această etapă de formare elevul aplică sistemul de cunoştințe ştiințifice asimilate la etapa „*Achiziții teoretice*", în diferite situații reale prin participarea personală şi activă în rezolvarea acestora. Această etapă are ca scop aprofundarea înțelegerii şi conştientizării sistemului de cunoştințe în viziunea proprie a elevului, obținând deprinderi practice de planificare, acțiune, rezolvare şi luarea deciziilor, determinând astfel experiența personală a elevului în formarea competenței de cunoaştere ştiințifică.

Învățământul axat pe competențe presupune o abordare de sistem la nivelul procesului de predare–învățare–evaluare. Astfel pentru formarea competenței de cunoaştere ştiințifică profesorul trebuie să-şi proiecteze în sistem toate componentele procesului educațional adică: *sistemul de cunoştințe fundamentale*; *sistemul de lecții din cadrul unităților de învățare*, *sistemul de metode interactive*, *sistemul problematologic* etc., acesta fiind competent în selectarea optimă a structurii procesului de formare a competenței şcolare în dependență de clasa concretă de elevi.

Astfel, formarea competenței şcolare este posibilă doar prin proiectarea unui sistem *optim* care va asigura cea mai înaltă *eficiență* şi *calitate.*

Caracterul finalist al educației priveşte mai ales acțiunile educative întreprinse în contextul în care intervenția educativă capătă un caracter metodic, sistemic, rațional. Iar succesul acțiunii educative depinde de oportunitatea, claritatea şi coerența scopurilor care orientează intervenția sa. La moment dezvoltarea curriculumului şcolar axat pe competențe în baza principiului optimizării devine o problemă inevitabilă pentru realizarea unui învățământ de calitate.

Referințe bibliografice:

1. Bocoş M. *Didactica disciplinelor pedagogice - un cadru constructivist*. Paralela 45, Piteşti, 2008.
2. Botgros I., Franțuzan L. *Competența şcolară - un construct educațional în dezvoltare*. Institutul de Ştiințe ale Educației. „Print-Caro" SRL, Chişinău, 2010.
3. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării ştiințifice*. Editura Polirom, Iaşi, 2007.
4. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Педагогика, Москва, 1989.

ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ASUPRA ETICII ŞI EDUCAȚIEI ECOLOGICE

VIORICA–TORII CACIUC, *asistent univ.,*
Universitatea „*Dunărea de Jos*" Galați, **România**

Abstract: *In order to participate and evaluate facts and situations which lead to the deterioration of the environment, human beings are forced to learn how to fight with the complexity and how to use interdisciplinary approaches, taking into consideration links with other problems.*

Key words*: *ecological education, ecological ethics, interdisciplinarity, human – centried ethics, non-human centried ethics.

Interdisciplinaritatea dintre etică şi educația ecologică constă în aceea că etica ecologică este cea care poate furniza structura şi fondul sistemului filosofic din perspectiva dezvoltării durabile, iar educația ecologică este cea care-l poate implementa la nivelul fiecărui individ, căci prin educație se produce schimbarea mentalității şi a comportamentului. Alături de sistemele educaționale, etica ecologică poate interveni ameliorativ în formarea şi reconsiderarea comportamentului uman față de natură, prin regândirea sistemului filosofic al fiecărui individ dar şi a unei filosofii care să ghideze ştiința şi tehnica în viitoarele lor strategii de dezvoltare. Fiind o preocupare mai veche, prin studiul de față îmi propun aprofundarea interdependențelor şi complementarităților dintre cele două domenii, în mod special. Astfel, etica ecologică poate fi o sursă inepuizabilă de îmbogățire a conținutului educației ecologice prin problematica pe care o poate aborda.

În primul rând, etica ecologică oferă argumente viabile pentru lărgirea sferei morale de la ființele umane la ființele non-umane, ceea ce ajută la schimbarea mentalității oamenilor cu privire la raporturile dintre om şi natură. Soluționarea unor controverse privind problemele mediului presupune un apel la principii care să ofere o orientare morală în acțiunile noastre față de natură şi consecințele acestora (dacă mor animale, eroziunea solului, curs de apă lipsit de viață, generarea unor bogății etc.). Astfel de principii care ne orientează atitudinea față de natură se constituie într-o etică ecologică în sensul general. Există o varietate de etici ecologice concurențiale sau care coincid parțial" [1, p. 314].

Problema care se pune este pe ce tip de etică ecologică se bazează deciziile de politică a mediului. Atracția mai mare este de a apela la etica centrată pe om. Dar cât de justificată este această opțiune, având la bază explicitarea angajamentului etic? „Consecvența şi evitarea unor distincții morale arbitrare sprijină trecerea de la etica centrată pe om la una centrată pe animal" [1, p. 319] şi chiar mai departe la celelalte tipuri de etici ecologice. În acest caz se poate apela la o serie de argumente pentru a susține acest lucru.

Astfel, animalele se bucură de valoare morală atât pentru faptul că ele au interese, cât şi pentru acela că dispun de proprietăți estetice – precum frumusețea – ceea ce le conferă o valoare intrinsecă.

Plantele şi ecosistemul sau biosfera au semnificație morală pentru că sunt considerate ca având interese, precum interesul pentru o existență îndelungată, ce poate fi explicat prin aceea că posedă un bine în sine, „determinat de genul de ființă vie pe care îl reprezintă, de tipul de organizare biologică pe care îl are şi de rolul avut ca parte a unui întreg", argument care, din păcate, nu este destul de solid. Faptul că plantele şi ecosistemele „nu au un punct de vedere prin intermediul căruia să poată experimenta viața", „deşi au un scop natural, ele nu manifestă nici o atitudine în ceea ce priveşte acest scop, iar etapele care trebuie parcurse în atingerea lui nu sunt conştientizate şi simțite" constituie argumente obiective pentru a face o demarcație obiectivă între etica centrată pe animal, respectiv pe viață. Alte argumente, precum cele care fac referire la proprietatea de a fi o ființă complexă şi la cea estetică, la fel ca şi animalele, le conferă acestora o valoare intrinsecă [1, p. 320].

Proprietatea de sistem complex, specifică grupurilor de obiecte între care există anumite relații – ca de exemplu fulgul de nea, planetele unui sistem solar, texturile de eroziune de pe o stâncă – conferă acestora valoare morală. Un alt argument în favoarea acordării semnificației morale acestora este proprietatea estetică, sau mai bine zis, frumusețea, fie ea exterioară, fie că este „dată de anumite detalii specifice funcționării biologice a lucrurilor", argument care este contestat, dar şi susținut în acelaşi timp (1, p. 320]. În acest sens

Holmes Rolston III afirmă că „natura poartă pentru oameni o gamă vastă de valori” printre care şi pe cea de valoare estetică, vrând astfel să demonstreze valoarea intrinsecă a naturii. „În descoperirea unei astfel de valori estetice, este crucial să o separăm atât de utilitate cât şi de suportul de viață şi numai cei care recunosc această diferență pot aprecia deşertul sau tundra” [7, 1998].

Existența unor alte trăsături morale, chiar dacă acestea sunt contestate de eticile mai restrictive, face trecerea către holismul ecologic. Proprietatea de a fi un obiect natural, care nu este rezultatul tehnologiei umane sau al culturii, este o astfel de trăsătură. Potrivit acesteia distrugerea rocilor – care sunt obiecte naturale – prin activitatea de minerit, este condamnabilă. Alte proprietăți precum existența unei diversități de părți, integrarea funcțională a părților, existența unui echilibru şi a unui sistem autoreglabil pot fi acceptate ca deteminanți ai semnificației morale a ecosistemelor şi biosferei. Analizând caracterul natural şi existența diversității părților, R. Elliot apelează la compararea unei roci naturale cu una sintetică, sau la a compara o zonă acoperită de pădure ecuatorială cu o zonă asemănătoare defrişată şi cultivată, pentru a demonstra valoarea ecosistemului natural. Astfel, pădurea ecuatorială capătă valoare datorită diversității florei şi faunei pe care o cuprinde, dar şi atributului de frumusețe obținut pe baza „modului în care părțile funcționează în armonie pentru a menține întregul” [1, p. 321]. Concluzia este că sistemul ecologic al pădurii ecuatoriale naturale este net superior mediului natural artificial. „Un motiv pentru care o pădure falsă nu este la fel de bună ca originalul e pentru că mereu un ochi experimentat poate face diferența... Deosebirile acestea se pot face. Ele afectează valorizarea. Motivele pentru care pădurile „false” sunt mai puțin valoroase decât cele originale sunt similare cu motivele pentru care operele de artă falsă costă mult mai puțin” [6, p. 88]. În felul acesta se poate demonstra că deşi proiectele de restaurare a mediului, acolo unde el a fost distrus, ar putea fi o soluție viabilă şi că valoarea acestuia poate fi refăcută, totuşi, după cum demonstrează R. Elliot în articolul său, acțiunile de restaurare „nu readuc mereu valoarea pentru că o parte din motivul pentru care valorizăm mediul este pentru că este natural într-un grad foarte ridicat” [6, p. 80]. În concluzie, aprecierea unei decizii de politică a mediului se bazează pe raportul dintre interesele umane şi cele non-umane. Având în vedere multitudinea argumentelor mai sus menționate, un prim pas în rezolvarea contradicției ar fi găsirea unor soluții alternative de satisfacere a intereselor umane, mai ales că „modificarea ecosistemelor contravine în general intereselor umane pe termen lung” [1, p. 322].

În al doilea rând, etica ecologică oferă o dublă perspectivă de analiză a acțiunilor, deciziilor şi faptelor cu privire la problematica mediului înconjurător. *Consecinționalismul* are drept reprezentant pe P. Singer (utilitarist nehedonist), care înlocuieşte apelul la plăceri şi la dureri cu cel la interesele sau la preferințele indivizilor, propunând un „utilitarism relativ la preferințe”: „dacă ceea ce contează din punct de vedere moral sunt plăcerile şi durerile resimțite, sau preferințele şi interesele exprimate, atunci să nu uităm că şi alte ființe în afara oamenilor au asemenea experiențe; dacă ceea ce contează sunt plăcerile şi durerile sau preferințele şi interesele, atunci nu e relevant **cine** le are. Dar dacă e aşa, atunci nu mai putem nega că animalele au o relevanță morală” [2, p. 10]. Adepții acestui mod de a raționa consideră că trebuie analizate exclusiv consecințele acțiunii întreprinse, cel mai adesea apelând la studii de caz. P. Singer îşi începe capitolul intitulat „The Environment” prin prezentarea unui studiu caz pe care îl analizează cu raționamente specifice mai întâi eticii ecologice centrate pe om, apoi ale eticii centrate pe animal, din perspectiva principiului precauției, de fiecare dată găsind puternice argumente pentru protejarea sălbăticiei [11, p. 264].

Narativismul poate fi o metodă eficientă de evaluare a unor acțiuni, decizii sau persoane particulare din perspectiva problematicii mediului înconjurător. Spre deosebire de narativismul bioetic, care are la bază înțelegerea pacientului, comunicarea morală, „a povestirii personale în rezolvarea unor probleme morale cum ar fi convingerea unui bolnav să adopte un tratament riscant printr-un efort de mai bună înțelegere a felului în care se văd lucrurile şi din perspectiva *lui*” [4, p. 70-108], poate îmbrăca forma povestirii personale a celor implicați în salvarea animalelor (de exemplu crescătorii puilor de canguri rămaşi orfani, sau îngrijitorii animalelor sălbatice rănite etc.), sau a reportajelor şi documentarelor despre distrugerea mediului de viață a animalelor sălbatice şi efectele asupra dezvoltării lor atât ca indivizi, cât şi ca specie, sau a prelegerilor / discursurilor în fața comunității despre viața animalelor (de exemplu indianul Bufnița Cenuşie care a reuşit să salveze de la dispariție o specie de castori). Ca şi cazuistica, narativismul nu se referă la valoarea intrinsecă, ci la cea a consecințelor lor. Astfel, braconajul, vânătoarea excesivă a unor specii de animale,

pescuitul cu ajutorul dinamitei pot fi considerate acte de vandalism şi de distrugere sau de exploatare excesivă a naturii, la fel ca şi deversarea unor deşeuri toxice în apele unor râuri, experimentarea rachetelor nucleare în sălbăticia unor insule din Pacific sau în apele acestuia. Aceste tipuri de acţiuni sunt suspecte din punct de vedere etic [11], ele putând fi considerate obiectul de studiu al eticii virtuţii.

La polul opus se situează *deontologismul* care evaluează problemele mediului înconjurător, apelând la principii, având un cusur, căci acestea pot fi prea abstracte pentru rezolvarea unor cazuri sau situaţii particulare: „tocmai fiindcă sunt abstracte, aceste teorii şi principii nu pot fi făcute îndeajuns de concrete încât să dea seamă de situaţiile concrete” [2, p. 10]. Aceasta este poziţia celor pe care autorul îi numeşte anti-teoreticieni, care sunt de părere că rolul eticienilor, în rezolvarea problemelor / situaţiilor particulare (deci şi a problematicii mediului înconjurător), este limitat. Ca reprezentant al deontologismului, T. Regan, argumentează drepturile indivizilor şi în cazul animalelor: „Invocarea drepturilor cuiva de a nu fi vătămat printr-o anumită acţiune are un evident caracter neconsecinţionalist; căci drepturile nu trebuie încălcate oricare ar fi consecinţele acţiunii făcute” [2, p. 10]. În ceea ce priveşte **principiismul**, etica ecologică a dezvoltat o serie de principii la care ne putem raporta atunci când ne confruntăm cu probleme de mediu, chiar daca ele au fost propuse de teoreticieni diferiţi în contexte diferite: Matthias Kaiser pune în legătură incertitudinea ştiinţifică şi puterea sa de anticipare a daunelor şi dezastrelor posibile din diferite domenii de activitate cu recentul ***principiu al precauţiei*** [9, p. 201-205]; Hans Jonas dezvoltă ***principiul responsabilităţii***, în lucrarea cu acelaşi titlu, conform căruia „obligaţia noastră se întinde dincolo de interesul strict al omului”, precizând faptul că viziunea antropocentrică a eticilor anterioare este limitată. El pledează pentru recunoaşterea drepturilor naturii, argumentând aceasta în subcapitolul intitulat „Un drept etic autonom al naturii?”, prin revizuirea bazelor etice [8, p. 26]; ***Principiul prezervării / conservării***: *a lăsa să existe*, ce se bazează pe intuiţia că mediul natural are totuşi o valoare inerentă care merită respectată, este dezvoltat de T. Regan a cărui concepţie de bază o reprezintă teoria drepturilor animalelor, fără a fundamenta teoretic o etică a mediului, care în opinia sa, presupune existenţa unui statut moral (sau drepturi morale) pentru mediul natural şi care se diferenţiază net de o etică pentru utilizarea mediului [10]; ***Principiul egalei consideraţii a intereselor***, definit de P. Singer, având la bază concepţia utilitaristă, prevede faptul că în deliberările sale morale individul trebuie să acorde o greutate egală intereselor asemănătoare ale tuturor celor afectaţi de acţiunile sale. „Principiul egalei consideraţii a intereselor funcţionează ca o balanţă, cântărind interesele în mod imparţial. O balanţă fidelă se înclină în partea unde interesele sunt mai puternice sau în partea unde combinaţia mai multor interese cântăreşte mai mult decât un număr mai mic de interese similare, însă ea nu ţine cont de faptul că aceste interese pe care le cântăreşte sunt ale unora sau ale altora” [11, p. 17].

Alături de sistemele educaţionale, etica contemporană poate interveni ameliorativ în formarea şi reconsiderarea comportamentului uman faţă de natură. De exemplu idealul aristotelic al măsurii, care după unii autori nu ar avea aplicabilitate în analiza unor fapte distructive asupra naturii, ar putea fi considerat un principiu util formării şi dezvoltării conştiinţei şi conduitei ecologice din perspectiva strategiei dezvoltării durabile în societatea contemporană [3]. Convertirea cunoştinţelor în convingeri şi a convingerilor în acţiuni, ilustrează autenticitatea şi operaţionalitatea educaţiei ecologice. Ea deschide o nouă perspectivă privind rolul omului pe Terra şi datoria sa faţă de planetă. De aici expansiunea educaţiei ecologice în sfera umanizării omului, condiţie a soluţionării crizei ecologice. În această pluritate acţională rezidă sensul major şi motivaţia etică a educaţiei ecologice.

Referinţe bibliografice:

1. Elliot R. *Etica ecologică*. In: Singer P. Tratat de etică. Editura Polirom, Iaşi, 2006.
2. Miroiu A. *Etică aplicată*. Editura Alternative, Bucureşti, 1995.
3. Mureşan V. *Comentariu la Etica nicomahică*. Editura Humanitas, Bucureşti, 2006.
4. Mureşan V. *Este etica aplicată o aplicare a eticii?* In: Revista de Filosofie Analitică, vol. I, 2007. www.srfa.ro/rfa/arhiva.php
5. Nicolescu B. *Noi, particula şi lumea*. Editura Polirom, Iaşi, 2002.
6. Elliot R. *Environmental Ethics*. Oxford University Press, 1995.

7. Holmes Rolston III. *Environmental Ethics. Duties to and Values in the Natural World*. Temple University Press, Philadelphia, 1998.
8. Jonas H. *Le Principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Les Édition du Cerf, Paris, a 3-a ediție, 1995.
9. Kaiser M. *The Pricautionay Principles and It̓s Implication for Sience – Introduction.* Foundation of Science, 2, 1997.
10. Regan T. *The Case for Animal Rights*, Routledge & Kegan, London, 1983. In: Tincu A. Etica mediului. http://sacri.ro/files/texte/eticamediului.htm
11. Singer P. *Practichal Ethics*. Camridge University Press, New York.

НЕОБХОДИМОСТЬ НАПОЛНЕНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЗНАНИЯМИ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ И ДОСТИЖЕНИЯХ НАУКИ И ТЕХНИКИ

ОЛЕГ ПУСТОВЫЙ, *ст. преп.;*
ЮРИЙ ДЯТЛОВ, *канд. ист. наук, доцент,*
Черниговский национальный педагогический университет им. Т.Г. Шевченко, **Украина**

Abstract: *In this article an author is consider the necessity of introduction of knowledges about new materials and technologies in a course general physics of higher school. Being based on to psychologo-pedagogical analysis of portrait of modern student, an author offers something to displace accents at teaching of course of general physics and include as in a lecture so in laboratory courses of knowledge about modern of technologies and materials. After opinion of author it will allow to interest students and, as a result, get more skilled graduating student – teacher of physics.*

Вход Украины в международное информационное пространство, переход экономики страны к рыночным отношениям делают актуальным проблемы реформирования образования в целом и высшего образования в частности. Учитывая тот факт, что одной из характерных черт современного этапа развития общества есть глобальная информатизация, процессы реформирования системы образования строятся с учетом закономерностей построения информационного общества. Но, кроме этого, мы видим тенденцию к гуманитаризации образования, которая не идет на пользу таким фундаментальным дисциплинам как физика, химия, математика. Сравнивая длительность преподавания физики в вузах в период 1970-х годов с нынешним временем, замечаем яркую разницу - количество аудиторных часов сократились вдвое. Разрушается материально-техническая база учебных лабораторий кафедр физики: старое оборудование материально исчерпало свой ресурс, а приобретение нового, особенно для периферийных ВУЗов, связано или с финансовыми проблемами, или с отсутствием данного учебного оборудования в производстве.

Но, невзирая на упомянутые выше проблемы, современный преподаватель ВУЗа обязан в процессе преподавания учебного предмета идти в ногу с развивающейся наукой, непрерывно совершенствовать устоявшиеся формы и традиции, находить новые методы, творчески подходить к процессу представления учебного материала.

Обзор методической литературы свидетельствует об интересе современных исследователей к проблемам активизации и усовершенствования процесса организации учебы студентов. Разные аспекты мотивации профессионального развития исследовала Лукина В.С.; педагогические условия формирования профессионального менталитета будущего педагога рассматривала Серёжникова Р.К.; вопрос психологического анализа структуры позитивного отношения студентов к учебе изучала Зубалий Н.П.; проблемой мотивации учебы студентов занималась Зайцева И.В.; о важности ненавязчивой учебы и учебы без принуждения писали зарубежные авторы - Роджерс К. и Фрейберг Д. Следовательно, современными исследователями психолого-педагогического направления активно изучаются отдельные аспекты улучшения эффективности процесса учебы студентов.

Безусловно, в ходе подготовки и совершенствования лекционного курса, лабораторных и практических заданий преподаватель ВУЗа независимо от учебной дисциплины должен всегда

учитывать знания из педагогики и психологии высшей школы. Особенное внимание это приобретает в ходе преподавания физики в сложных материальных и организационных условиях современности.

Например, обязательно необходимо учитывать особенности познавательной сферы и развития высших психических функций в студенческом возрасте. Студенческий возраст(17-23 года) охватывает поздний детский и юношеский период и часть взрослого этапа. Студенческий возраст характеризуется наиболее благоприятными условиями для психологического, биологического и социального развития. В этот период проявляется наивысшая скорость памяти, реакции, пластичности при формировании навыков. У личности на этом этапе доминантными есть становление характера и интеллекта. Активно развиваются морально-ценностные и эстетические чувства. Быстро осваиваются социальные роли взрослого: гражданская, профессиональная, экономическая, семейная.

Особенного внимания требуют студенты-первокурсники. Условия жизни и учебы в ВУЗе резко отличаются от школьных. Происходит излом многолетнего, привычного стереотипа. Переход от прямой опеки школьных педагогов и родителей к статусу относительной самостоятельности порождает ряд трудностей. Вызваны они, прежде всего, значительными отличиями в методах учебы. Для более гармоничного вхождения первокурсников в студенческую жизнь важно в первые же дни учебы раскрыть перед ними содержание всех трудностей, иллюзий, особенностей, с которыми они могут столкнуться. Нужно научить вчерашнего школьника самостоятельно учиться, конспектировать лекции, готовиться к практическим занятиям, работать с первоисточниками, с большими массивами информации, справочниками, словарями, хрестоматиями. Студентам, которые проживают в отрыве от семьи, нужно помочь в налаживании быта, выработке оптимального режима учебы и отдыха. Специальные исследования и практический опыт показывают, что неуспеваемость, отдельные психологические срывы на первом курсе не обязательно являются последствиями недобросовестности или слабых базовых знаний студента. Причиной негативных результатов учебы, девиаций в поведении могут быть неспособность контролировать и реально оценивать себя и свои действия, неготовность к самостоятельной учебе, неумение жить без постоянной опеки, рационально распределять бюджет времени, несформированность у студента-первокурсника чувства обязанности и ответственности.

Успешность адаптации студента в ВУЗе в значительной степени зависит от понимания и внимания к решению этой проблемы со стороны педагогов.

Направленность в будущее, постановка заданий профессионального и личностного самоопределения в студенческом возрасте отображаются на целостном процессе психического развития, включая и развитие познавательных процессов. Интерес к учебе у студентов, по сравнению со старшеклассниками, заметно повышается, поскольку учеба приобретает непосредственное жизненное содержание, связанное с будущим. Возникает выраженный интерес к разным источникам информации (интернет, СМИ, книги). Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний. Познавательные процессы приобретают широкий, стойкий и действенный характер, на высшем уровне развития - широкой познавательной потребности на базе такого новообразования, как теоретическое отношение к знаниям. При условиях удачной мотивации преподавателем студентов к процессу обучения у них возрастает сознательное отношение к труду и учебе.

Введение в курс общей физики раздела, который включает в себя знание о современных технологиях и материалах и является одним из элементов мотивации студентов к процессу учебы. Базируясь на пирамиде познания, предложенной Дж. Мартином в 1996 году (рис. 1), мы выбрали такие формы и методы обучения, которые являются наиболее эффективными для подачи учебного материала. А именно, не только включили знание о новых материалах и технологиях в лекционный курс, используя аудиовизуальные методы и физические демонстрации, но и разработали задачи и дискуссионные вопросы из темы "Жидкие кристаллы", которые применяем на практических занятиях и которые являются эффективными для понимания и запоминания учебного материала.

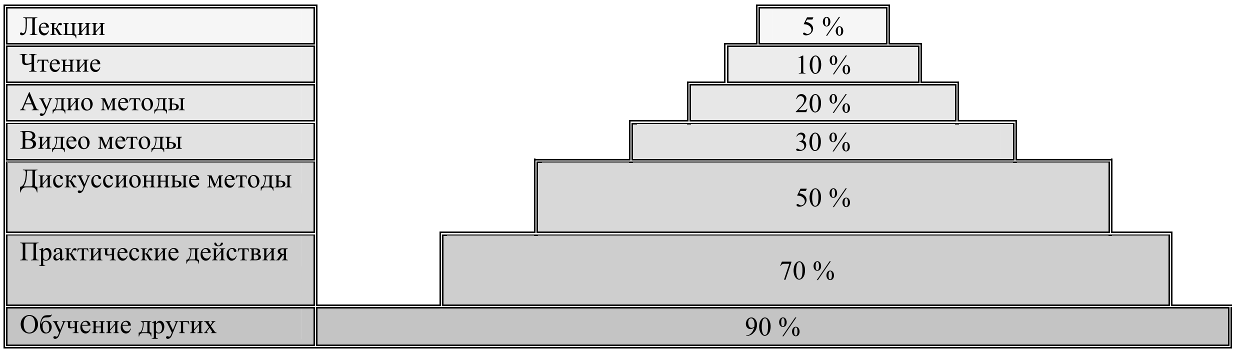


Рисунок 1. **Эффективность усвоения учебной информации.**
Пирамида познания по Дж. Мартину

Еще более высокая результативность достигается при выполнении практических действий (выполнение лабораторных работ). Также во время педагогической практики, студенты имеют возможность осуществлять педагогическое моделирование, которое имеет целью обучение своих товарищей, что исходя из пирамиды познания является самой эффективной формой получения и закрепления практических и теоретических знаний [1, с. 135-136]. При разработке дидактичных средств обучения мы учитывали и такую психофизиологическую особенность человека, как пропускная способность каналов восприятия информации: у зрительного канала она в несколько раз больше, чем у слухового [3]. Поэтому изложение лекционного материала мы сопровождаем наглядными средствами, пытаясь оставить более глубокий след в памяти студентов от переданной им информации.

Приведем некоторые примеры новых материалов и достижений, о которых мы рассказываем студентам. Учитывая широкое применение жидких кристаллов в науке и технике, авторы предлагают изучать их свойства в курсе общей физики высшей школы, в объемах, достаточных для понимания основных физических принципов на которых базируется работа жидкокристаллических дисплеев и индикаторных устройств. По мнению авторов наиболее удачными для этого являются именно разделы "Термодинамика и молекулярная физика" и "Оптика".

В данной статье приведено лишь несколько примеров применения тем о современных достижениях науки и техники при изучение физики в педагогических ВУЗах. Мы считаем, что преподавание такого материала не только расширяет кругозор студентов, но еще и формирует у них необходимые знания и умения для дальнейшей учебной и педагогической деятельности.

Библиография:

1. Ананьев Б.Г. *Психофизиологии студенческого возраста*. / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Вып.2 – ЛГУ, Л., 1974, с. 3-15.
2. Коваленко О.В. *Теория і методика формирования стохастических представлений в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физики в педвузе*. Диссертация на соискание степени кандидата пед. наук. Самара, 2000.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE AUTOFORMARE LA CHIMIE ÎN BAZA UNOR TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE

EDUARD COROPCEANU, *doctor*, U.S.T., Chişinău;
ANDREI RIJA, *doctor*, U.S.T., Chişinău;
ION ARSENE, *lector universitar*, U.S.T., Chişinău

Abstract: *The application of information technologies to the chemical education process encourages the development of the students' ability to operate with the supplementary tools, which can motivate him/her and serve as a suitable track for launching into the self-education process. The use of computer may create premise for the study of some complex processes and for rational realization of phenomena. Various ways for application the information technologies to some areas of chemistry have been studied.*

Reieşind din faptul, că tehnologiile informaționale devin un atribut incontestabil al activității cotidiene, pedagogia contemporană identifică modalități de îmbinare a metodologiei didactice cu tehnologiile informaționale. Aplicarea tehnologiilor informaționale în procesul de instruire permite lărgirea orizontului cunoştințelor în dependență de capacitățile mintale şi serveşte drept pistă pentru lansarea elevului în procesul complex de autoinstruire. Instruirea asistată de calculator prezintă un şir de avantaje pentru dezvoltarea personalității: individualizarea instruirii; formarea unui set de deprinderi prin exersarea lor sistematică; simularea unor fenomene naturale etc. Deoarece multe cunoştințe elevul le dobândeşte singur, apare încrederea în propriile forțe şi dorința de a explora necunoscutul, aceasta fiind una dintre forțele motrice, care asigură acumularea conştientă şi trainică a informației. Învățarea activă este una din prioritățile predării asistate de calculator.

Tehnologiile informaționale pot fi utilizate în cadrul diferitor forme de instruire, dar mai ales în timpul lucrului individual. Există diverse posibilități de utilizare a calculatorului în procesul de instruire la chimie [1-4]. Cele mai importante pot fi sistematizate în următoarele categorii:

1. ***Secvențe video*** (demonstrarea experiențelor, fenomenelor etc.) – reprezintă demonstrarea video a experiențelor chimice. De asemenea în timpul lecției pot fi folosite prezentări-slaiduri (create în *Power Point*), care asigură o atmosferă dinamică, intuitivă şi un volum considerabil de informație. La pregătirea filmelor-slaiduri se poate apela la programele *ChemDraw*, *ChemLab* etc. Secvențele video pot fi utilizate ca material instructiv înainte de a reproduce experimentul, cu scopul de a pătrunde în detaliile lui, de a însuşi algoritmul de desfăşurare a operațiilor. Avantajul constă în faptul, că poate fi vizionat de mai multe ori şi oricând pentru a observa toate fazele procesului. Uneori, în cazul lipsei unor reagenți sau a condițiilor de demonstrare, este unica metodă de familiarizare cu procesul studiat.
2. ***Jocuri*** – pot fi cu caracter distractiv (*Chembridge* – participantul trebuie să deosebească substanțele cu proprietăți de oxidant sau reducător, *Chemroul* – determinarea corectă a gazului ce se elimină în urma reacției; etc.) sau dezvoltativ (*NonOrganic*, *Compusi Organici*, *Elements* – au condiția de a determina intrusul; *Tarchim* – trebuie aleasă calea optimală pentru a exclude metalele grele din apă; *Formula* – are sarcina de a pune participantul în situația de a alcătui corect formulele chimice; etc.). Avantajul jocurilor electronice constă în atractivitatea lor, ele crează posibilități suplimentare de acumulare a cunoştințelor şi deprinderilor de lucru, uneori inconştient.
3. ***Modalități de verificare şi evaluare a cunoştințelor*** - pot fi realizate prin intermediul testelor, jocurilor etc. Deseori ele dezvoltă capacitățile creative şi consolidează încrederea contingentului evaluat printr-o apreciere obiectivă. Evaluarea la calculator este mai obiectivă, transparentă şi exclude apariția bănuielilor în relația profesor-elev privind corectitudinea evaluării.
4. ***Programe specializate***:
   - de redactare a textelor cu simbolică chimică – cea mai simplă modalitate este redactarea în *Word*, după necesitate folosind opțiunea *Symbol* a meniului *Insert* sau redactorul de formule; foarte importante sunt aşa programe ca *IsisDraw*, *ChemLab* etc. - permit redactarea formulelor, schemelor

şi instalaţiilor complicate; *Microsoft Excel* poate fi un ajutor foarte bun pentru sistematizarea informaţiei sub formă de tabele, precum şi la construirea graficelor, diagramelor etc. [5];

- calcularea maselor molare şi a părţilor de masă a elementelor dintr-un compus chimic cu ajutorul *MWC* (*Molecular Weight Calculator* [6]), determinarea concentraţiilor substanţelor în diferite soluţii, lucru care scurtează considerabil timpul de realizare a operaţiilor respective, micşorându-se totodată numărul posibilelor erori umane;
- *ChemBioOffice* este unul din soft-urile actuale cu spectru larg de aplicaţii în chimie, începând de la editarea formulelor chimice şi terminând cu vizualizarea lor în format 3D şi efectuarea unor calcule cuantice de determinare a energiei sistemului chimic. În acest caz dispare necesitatea de a avea în laborator modele ale structurilor cristaline, deoarece foarte uşor se poate vizualiza tridimensional orice compus chimic editat. De asemenea cu ajutorul acestui soft se poate găsi denumirea substanţei după IUPAC, un beneficiu în plus pentru elev de a studia nomenclatura chimică asistată la calculator;
- baze de date (enciclopedie electronică, sisteme periodice cu informaţie despre elemente, CD-uri, DVD-uri etc.);
- de calcul, determinare a structurii şi prelucrare a datelor (*SHELX* – prelucrarea datelor obţinute la iradierea cu raze X a cristalelor cu determinarea foarte precisă a structurii moleculei) de prelucrare a spectrelor UV-Vis, IR, RMN (*ACDLabs* [7], *MestReNova*) [8];
- modelare a unor structuri şi fenomene (*HyperChem*, *Gamess* etc.– crearea şi optimizarea formulelor, calcularea energiei lor ş.a.).

5. ***Simularea unor fenomene, a unor experienţe şi interpretarea lor***. Spre exemplu, *CHEMCAD*-ul [9] este un mediu de simulare puternic şi flexibil a proceselor chimice construit în jurul a trei valori cheie: inovare, integrare şi arhitectură deschisă. Aceste valori creează avantaje importante pentru utilizatori.

6. ***Reţeaua Internet*** (World Wide Web) permite accesul la baze de date, selectarea informaţiei necesare şi transferul ei spre solicitant. Internetul deschide noi perspective în instruire, devenind o fereastră într-o lume nouă, un imens ocean informaţional, fără de hotare, care permanent acumulează noi informaţii. El permite ştergerea hotarelor între sat şi oraş în planul accesului la informaţie. În domeniul chimiei pot fi consultate mai multe site-uri, pe care pot fi găsite diferite informaţii în domeniu. În cazul necesităţii de a găsi articole ştiinţifice şi altă informaţie preţioasă pot fi accesate website-urile unor edituri ştiinţifice (http://nar.oup.journals.org/openaccess (Oxford Journals), www.journals.royalsoc.ac.uk (Royal Society), www.blackwell-synergy.com (Blackwells), http://springerlink.com (Springer) etc.). Cu ajutorul Internetului se pot efectua excursii virtuale (ex.: expoziţia diamantelor: *www.diamonds.com*, *www.adiamondisforever.com*, *www.caravan.ru/~gala/afond/index.htm*; producerea acidului sulfuric: *www.sch239.spb.ru:8100/www/_library/1998/chemistry/baran/*). Cu ajutorul Internetului se poate ajunge la bibliotecile online de specialitate (ex.: *http://www.sciencedirect.com*, *http://www.chemweb.com*, *http://www.rsc.org*, *http://www.chemistry.org/portal/a/c/s/1/home.html*).

Pentru ca persoanele instruite să înţeleagă conştient unele procese din chimie, pot fi utilizate diferite programe de calcul, cu ajutorul cărora pot fi elucidate unele subtilităţi greu de înţeles pe cale obişnuită. Au fost create pachete de programe precum *Hyperchem*, *Gamess*, *Priroda*, *VM3* etc. Cu ajutorul cărora se pot investiga proprietăţi structurale şi de reactivitate ale unor compuşi chimici sau de a studia unele mecanisme de reacţie (cum ar fi starea de tranziţie a unei reacţii chimice). Utilizarea calculatoarelor în obţinerea acestor rezultate necesită în primul rând introducerea unor date cunoscute a sistemului investigat, care se referă la structura sa (simetrie moleculară) distanţe dintre atomi, unghiuri. În funcţie de programul utilizat se pot introduce în sistem coordonatele carteziene ale atomilor moleculei sau se pot introduce aşa numitele coordonate interne ale acesteia (adică, distanţele, unghiurile şi unghiurile diedrale).

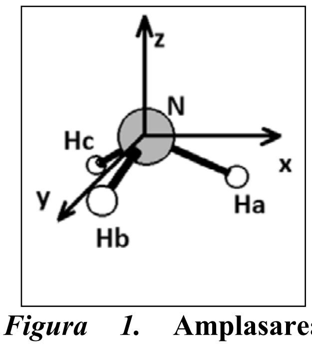


Figura 1. **Amplasarea moleculei de amoniac în coordonate carteziene**

Să analizăm cazul unei molecule de **amoniac** situată undeva în spaţiu (*figura* 1).

S-au obținut 12 coordonate care trebuie aflate printr-o metodă oarecare. Prin plasarea atomului de azot în centrul de coordonate şi a unui atom de hidrogen în planul xz (*figura* 1), numărul coordonatelor ce trebuie aflate se reduce la opt. Acestea devin: Azot (0, 0, 0), Hidrogen a (xa, 0, za), Hidrogen b (xb, yb, zb) şi Hidrogen c (xc, yc, zc).

Pentru moleculele simetrice, cum este şi cazul moleculei noastre de amoniac, elementele de simetrie constituie un avantaj pentru simplificarea sau reducerea numărului de coordonate necesare în definirea structurii moleculare. Molecula de amoniac din figura 1 este caracterizată de următoarele coordonate: Azot (0, 0, 0), Hidrogen a (xa, 0, -za), Hidrogen b (–xb, yb, -zb), Hidrogen c (–xc, –yc, -zc) şi are simetria C_{3v}.

Datorită formei simetrice, se deduce uşor că –xb=-xc, yb=-yc şi –za=-zb=-zc, rămânând doar 4 coordonate de calculat.

Construind acest fişier de tip file.inp se efectuează calculul propriu zis, obținându-se un alt fişier de date file.out, unde sunt stocate toate rezultatele calculelor efectuate asupra sistemului studiat. Din acest fişier noi putem să luăm toate datele ce caracterizează sistemul (energia totală, sarcini pe atomi, ordin de legătură, distanțe dintre atomi, coordonate carteziene finale etc.).

Vizualizarea structurilor obținute se realizează cu ajutorul programelor *Molden*, *VM3*, *HyperChem* etc. Cu ajutorul acestor programe noi putem să determinam toți parametrii geometrici posibili vizuali (distanțe dintre atomi, unghiuri, unghiuri diedrale).

În prezent se pune problema studiului teoretic al unor substanțe chimice în planul relației structură-compoziție-proprietăți, fapt care impulsionează cercetările în domeniul modelării computerizate ale noilor molecule pentru a crea modele pentru cercetătorii din sinteza chimică. Studiile teoretice ale noilor compuşi pot furniza informații privind stabilitatea substanței, toxicitatea, efectul asupra organismului etc., fapt care scurtează calea spre obținerea noilor preparate. Marile companii farmaceutice utilizează pe larg astfel de tehnici, care reduc substanțial costul obținerii noilor medicamente.

Utilizarea tehnologiilor informaționale nu trebuie să devină o obligațiune forțată în procesul de instruire la chimie, care ar înlocui celelalte modalități de instruire, dar este o necesitate inevitabilă care reiese din realitățile moderne. Totodată utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de instruire la chimie trebuie să se bazeze pe o aplicare bine gândită, îmbinată armonios cu alte metode şi axată pe materia de studiu la disciplină pentru a spori randamentul de formare a competentelor la cel instruit.

Referințe bibliografice:

1. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. *Ghidul metodic al profesorului. Biologie şi chimie.* UST, Chişinău, 2007.
2. Bunin B.A., Siesel B., Morales G.A., Bajorath J. *Chemoinformatics: Theory, Practice & Products.* – Springer. 2007.
3. Leach A.R., Gillet V.J. *An Introduction to Chemoinformatics*. – Springer. 2007.
4. Аспицкая А.Ф., Кирсберг Л.В. *Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении химии.* Бином, Москва, 2009.
5. http://mdl-isis-draw.software.informer.com/ (Vizitat la 02.09.2011)
6. http://omics.pnl.gov/software/MWCalculator.php (Vizitat la 11.08.2011)
7. http://www.acdlabs.com/home/ (Vizitat la 25.06.2011)
8. http://mestrelab.com/ (Vizitat la 12.03.2011)
9. http://www.chemstations.com/ (Vizitat la 10.07.2011)

EFICIENȚA UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR MODERNE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA LA CLASA A VI–A

SIMONA DĂNILĂ, *profesor*,
Şcoala I-VIII „Lucian Grigorescu”, Medgidia, jud. Constanța, **România**;
IONELA FLORENTINA LIXANDRU, *profesor*,
Şcoala I-VIII „Radu Stanian”, Ploieşti, jud. Prahova, **România**

Abstract: *The aim of the didactic research project "Efficiency in Using Modern Technologies in Teaching - Learning the Concepts about Protists and Invertebrates in the Sixth Grade" intends to highlight the use of IT technologies at class to assess students' achievement at school. The classroom research was conducted in two urban schools. The subjects of this research were the students in two 6th grade classes. Different methods were used in each of these classes: computer based teaching methods and "traditional” ones. The conclusions were drawn after comparing the overall results obtained in each school. The use of IT resources in teaching - learning concepts about protists and invertebrate animals proved to be effective in stimulating the interest and motivation of the students. Anyway, the differences between the results obtained by the pupils who were evaluated by using different methods are not significant. The overall conclusion is that a harmonious blending of traditional teaching methods with modern ones when adapted to purpose, contents and to the particular features of the students will lead to good school achievement.*

Tema şi scopul proiectului

Proiectul „*Eficiența utilizării tehnologiilor moderne în predarea - învățarea noțiunilor despre Protiste şi animale nevertebrate la clasa a VI-a*” are ca scop cercetarea efectelor utilizării tehnologiilor informaționale în cadrul lecțiilor, asupra performanțelor şcolare ale elevilor.

Ipoteza

Întrebarea la care încercăm să răspundem este dacă sunt mai eficiente activitățile de predare – învățare derulate cu ajutorul mijloacelor informaționale comparativ cu activitățile bazate pe mijloace clasice, în cazul studierii unor grupe de viețuitoare la disciplina *Biologie.*

Participanți şi materiale folosite

Cercetarea s-a desfăşurat în noiembrie-ianuarie, semestrul I, 2010-2011.

La cercetare au participat elevii claselor a VI-a A şi C de la Şcoala L.G. şi elevii claselor a VI-a A şi B de la Şcoala R.S. Clasele de la fiecare şcoală sunt de nivel apropiat, conform rezultatelor testelor inițiale aplicate la începutul anului şcolar şi testului sumativ aplicat la sfârşitul unității de învățare precedente („Structura şi funcțiile organismelor animale”).

Lecțiile s-au desfăşurat în cabinetul de informatică dotat cu calculatoare, sistem Ael, videoproiector (clasa a VI-a A, şc. L.G.), în sala de clasă (clasa a VI-a C şc. L.G. şi clasa a VI-a A şc. R.S.) şi în laboratorul de biologie (clasa a VI-a B şc. R.S.).

În fiecare din cele două şcoli s-au folosit în lecții **mijloace didactice** diferite: la una din clasele fiecărei şcoli (clasele a VI-a A de la Şc. L.G. şi a VI-a A de la Şc. R. S.) s-au utilizat consecvent mijloace informatice (sistemul educațional AeL, prezentări electronice, internet), iar la cealaltă clasă (clasele a VI-a C de la Şc. L.G. şi a VI-a B de la Şc. R.S.) s-a evitat folosirea oricărui mijloc informațional. La aceste clase s-au folosit: planşe, albume, atlase zoologice, microscoape şi preparate microscopice, materiale naturalizate. La fiecare lecție au fost folosite fişe de lucru cu sarcini variate (completarea desenului mut, colorarea după instrucțiuni, asocierea structurilor organismelor cu funcțiile îndeplinite). Fişele de lucru şi temele date elevilor spre rezolvare au fost aceleaşi la cele două tipuri de clase.

Metodele didactice folosite au fost cele tradiționale şi moderne la toate clasele luate în studiu: conversația, observația, modelarea, demonstrația, explicația, experimentul de laborator, lucrul cu manualul sau alte surse de informare, descoperirea dirijată, organizatorul grafic (harta conceptuală), problematizarea. În plus, la clasele a VI- a A s-a utilizat instruirea asistată de calculator.

Evaluarea

Evaluarea inițială s-a realizat la începutul anului şcolar, utilizând o probă scrisă identică la cele două clase a VI-a A şi C de la Şc. L.G., iar la clasele a VI-a A şi B de la Şc. R.S. s-a folosit ca evaluare inițială pentru cercetare, testul sumativ aplicat la sfârşitul unității de învățare precedente.

Evaluarea formativă s-a realizat prin probe scrise sau orale, aplicate la sfârşitul / pe parcursul fiecărei lecții. În plus, elevii care au lucrat în cabinetul de informatică (clasa a VI-a A Şc. L.G.) au rezolvat testele de la sfârşitul fiecărei lecții AeL.

Evaluarea sumativă s-a realizat prin două probe scrise aplicate după însuşirea „Regnului Protista" şi grupelor „Spongieri şi celenterate".

Pe parcursul activităților am aplicat trei chestionare identice şi un chestionar final cu întrebări adresate elevilor în scopul determinării motivației şi atitudinii elevilor, a dificultăților pe care le întâmpină şi cu rol reglator pentru activitatea profesorului.

Pentru a verifica ipoteza formulată, am comparat rezultatele elevilor de la cele două clase în care s-au folosit mijloace diferite în fiecare şcoală şi răspunsurile date la chestionare / chestionarul final de către elevii din cele două şcoli.

Pentru observarea/ colectarea datelor s-au utilizat analiza produselor activității şcolare: fişele de lucru, caietele de teme, desene, probele de verificare şi chestionarul cu întrebări deschise.

Analiza datelor

Rezultatele probelor de evaluare au fost înscrise în tabele, am calculat media notelor la fiecare probă şi la fiecare clasă. Mediile obținute au fost înscrise în tabele sintetice în care am comparat rezultatele de la cele două clase. Am realizat apoi reprezentări grafice. Fişele de lucru, temele efectuate în caiete au fost verificate oral în clasă şi corectate. Răspunsurile date de către elevi la întrebările din chestionare au fost centralizate, numărate şi înscrise în tabele. Am calculat ponderea fiecărui răspuns la fiecare clasă, am reprezentat grafic, apoi am comparat şi am reprezentat grafic răspunsurile de la cele două clase. Răspunsurile din chestionarul final au fost centralizate, numărate, înscrise în tabele şi reprezentate grafic comparativ la cele două clase.

Rezultate

La probele de evaluare formativă rezultatele obținute la cele două clase sunt asemănătoare. Analizând rezultatele probelor de evaluare sumativă se constată că la clasa a VI-a C la care nu s-au folosit mijloace informatice mediile pe clasă la cele trei probe au valori foarte apropiate. La clasa la care s-a utilizat sistemul AeL (a VI-a A) se observă un progres față de proba de evaluare inițială.

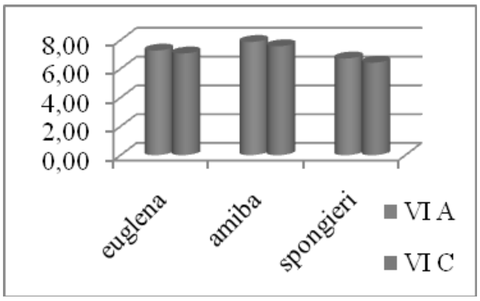


Figura **1. Rezultate evaluare format**

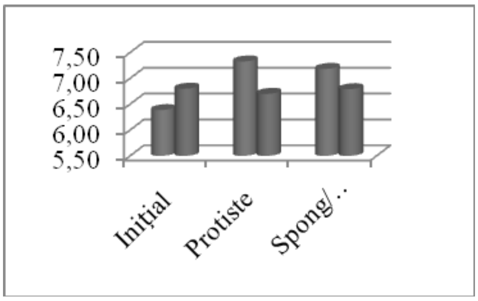


Figura **2. Rezultate evaluare sumativă**

Se constată un uşor progres al elevilor clasei a VI-a A (Şc. R.S.) la proba de evaluare sumativă „Protiste şi animale nevertebrate" față de evaluarea sumativă de la unitatea de învățare anterioară, în timp ce clasa a VI-a B, unde s-au folosit aceleaşi metode de predare ca şi la unitatea anterioară, se menține acelaşi nivel al rezultatelor.

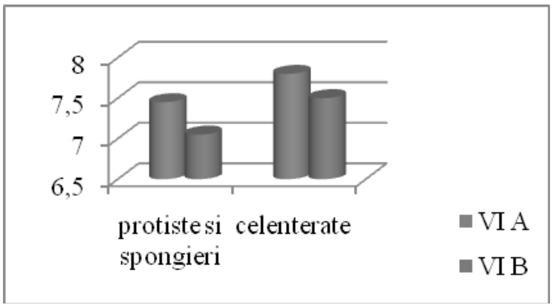


Figura 3. **Rezultate evaluare formativă**

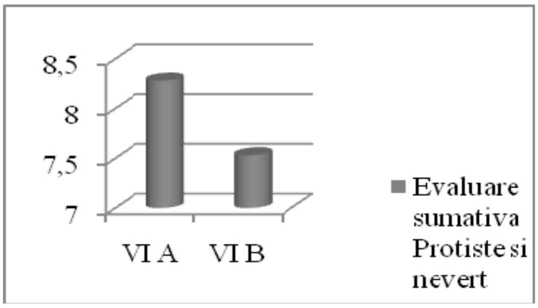


Figura 4. **Rezultate evaluare sumativă**

Elevii claselor la care s-au folosit mijloace informatice au răspuns în chestionare că cel mai mult le-au plăcut lecțiile în care s-a folosit computerul, motivând: „am înțeles mai bine lecția” (47%), „pentru imagini/ animații” (29%), „lecțiile sunt distractive” (12%).

Concluzii

Întrucât rezultatele obținute de către elevii celor două clase sunt asemănătoare sau prezintă diferențe nesemnificative, **nu putem să afirmăm că mijloacele informatice folosite în activitățile de predare – învățare sunt mai eficiente decât mijloacele „clasice”** (prin mijloace „clasice” înțelegem orice mijloc care nu este de natură informatică). Este însă evident, din analiza chestionarelor, că sunt mult mai atractive, antrenante şi stimulând astfel motivația elevilor pot contribui la creşterea performanțelor în învățare. Atât mijloacele „clasice”, cât şi cele informatice sunt eficiente în procesul instructiv-educativ cu condiția să fie corect selectate şi utilizate. Selectarea acestora trebuie să țină seama de adecvarea lor la scopuri, conținuturi, particularitățile elevilor. În condițiile societății actuale (societatea cunoaşterii), ținând cont şi de competențele cheie europene pe care trebuie să le dobândească tinerii, integrarea mijloacelor informatice în învățământ devine foarte importantă, iar pentru unele discipline de învățământ, printre care şi biologia, acestea sunt indispensabile. Predarea biologiei utilizând aceste metode i-a adus pe elevi mai aproape de lumea reală a acestor organisme, de mediul lor de viață, i-a făcut să înțeleagă mult mai uşor structura, dar mai ales funcțiile acestor viețuitoare. Aceasta nu presupune însă renunțarea la mijloacele „clasice”, o împletire armonioasă a acestora cu mijloacele moderne poate fi cheia unui act didactic de calitate.

Referințe bibliografice:

1. Făt S., Labăr A.V. *Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație.* EduTIC 2009. Raport de cercetare evaluativă, august 2009.
2. Făt S. *Top 10.* TIC în educație, în 2010.
3. Ministerul Educației, Cercetării şi Inovării. *Programe şcolare, Biologie*. 2009.
4. Neculau A., Cozma T. (coord.) *Psihopedagogie*. Editura Spiru Haret, Iaşi, 1995.
5. Singer M., Voica C. *Didactica ariilor curriculare „Matematică, ştiințe ale naturii, tehnologii”.* Politehnica Press, Bucureşti, 2010.
6. Singer M., Bocoş M. *Instruirea interactivă*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
7. SNEE, *Ghid de evaluare şi examinare – Biologie*. Aramis, Bucureşti 2001.
8. www.didactic.ro
9. www.edu.ro
10. www.elearning.ro Studii şi rapoarte
11. www.portal.edu.ro

ROLUL EDUCAȚIEI ÎN SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAŞTERE

BOGDAN N. NICOLESCU, *conf. univ., doctor*, Universitatea din Piteşti, **România**;
TUDOR C. PETRESCU, *asist. univ., drd.*, Universitatea din Piteşti, **România**

Abstract: *The aim of our work is to formulate some rhetoric questions about the importance of the education in the Knowledge-based Society. We think that the research to the development of new technologies for an adequate education to the Information Society, is an open domain. We also believe that the teacher-student system has still the predominated place and importance in the educational processes.*

Introducere

În actualul context al globalizării şi al liberei circulației a informației, se pune tot mai mult problema reformulării (reformării) sistemului de educație din fiecare țară pentru noua societate bazată pe cunoaştere. Desigur, că aceste reforme ale sistemelor de educație sunt încă specifice fiecărei națiuni şi se încearcă să se țină seama pe de o parte de tradițiile culturale şi științifice ale fiecăreia dintre ele, iar pe de altă parte de potențialul economico-social pe care se bazează şi, nu în ultimul rând, de politicile de dezvoltare ale educației, cercetării, tehnologiilor pe care le au în vedere guvernele naționale sau/şi cele ale uniunilor de state naționale. În orice caz, bunăstarea unei națiuni este indisolubil legată de potențialul de creație, inovare în domeniile de aplicații, mai ales cel al științelor inginereşti, care reprezintă forța motrice a dezvoltării tehnologiilor pentru o economie prosperă, pe care se bazează sau ar trebui să se bazeze orice societate, fie ea națională sau mondială [5].

De altfel, în momentul de față, după opiniile unor analişti economici, politici, sociologi etc., omenirea se află într-o eră postindustrială, care se poate defini ca o eră tehnologică, în sensul că este dominată de tehnologii (în industrie, economie, educație, sănătate, agricultură etc.). Bogăția este creată acolo unde acționează în forță noile tehnologii, printre care cea mai semnificativă dintre acestea este cea care asigură suportul societății informaționale, adică tehnologia informației şi a comunicațiilor (TIC) [6]. Aceasta tehnologie permite prelucrarea şi vehicularea informației într-o manieră de natură să producă schimbări profunde în societate în toate domeniile de activități umane (economică, socială, educație, cercetare științifică, culturală, sportivă etc.).

Societatea informațională sau societatea comunicării bazată pe TIC, a condus în etapa următoare la evoluția către societatea bazată pe cunoaştere (*Knowledge-based Society*). În acelaşi timp, tehnologia societății informaționale evoluează continuu pe baza dezvoltării, completării, aprofundării cunoaşterii [7], fiind ea însăşi pusă la îndemâna procesului de cunoaştere, prin înmagazinarea, transmiterea şi generarea de cunoştințe. Cu alte cuvinte, cunoaşterea este *informație în context*, iar informația nu devine în mod automat cunoaştere şi nici nu trebuie confundată cu aceasta. Era tehnologică în care ne aflăm evoluează în mod necesar spre o eră a cunoaşterii [1], iar factorul ei esențial este dezvoltarea economică, bazată pe transformări majore care trebuie să țină seama de resursele limitate ale planetei de materii prime şi de energii convenționale, de nivelul de pregătire, cunoaştere şi înțelegere a lumii reale de către locuitorii acesteia.

1. Cercetarea științifică în societatea bazată pe cunoaştere

Dintotdeauna, rezultatele cercetării științifice au condus la dezvoltarea societății umane, atât prin adăugarea unor noi dimensiuni ale cunoaşterii, cât şi prin revoluționarea, optimizarea, inovarea tehnologiilor care stau la baza producerii de bunuri materiale. În fond, ştiința este cunoaştere sistematizată, fie că este vorba nu numai de cunoaşterea naturii (științele naturii), fie a sistemelor create de om (științele tehnice), fie a activităților tipic umane (științele umaniste, incluzând politica şi morala, științele educației) [1]. În societatea bazată pe cunoaştere, prin suportul TIC, ştiința îşi accentuează rolul şi importanța având o dezvoltare accelerată, un caracter multidisciplinar şi un interval de timp din ce mai mic pentru aplicarea în domeniile concrete de activitate a cunoştințelor științifice obținute. Azi, tehnologia se bazează mai mult pe ştiință, ne mai fiind considerată ca „artă sau meşteşug", deci când folosea mai mult. Una dintre facilitățile TIC pusă la dispoziția cercetării științifice, în general, şi tehnologice, în particular, este posibilitatea de modelare şi simulare a unor fenomene şi procese complexe, neliniare, haotice, aleatoare, precum şi prelucrarea avansată

a datelor experimentale obținute în laboratoare sau prin masuratori direct în natură. Toate acestea contribuie esențial la înțelegerea fenomenelor şi proceselor din lumea reală, la dinamica universului, conducând la progresul ştiinței şi tehnologiei, deci la cunoaştere.

În acest nou context al cunoaşterii, se pune problema integrării, omogenizării activităților de cercetare ştiințifică cu cele de educație şi instruire, respectiv de transfer de tehnologie şi inovare, atât în sensul că aceste activități sunt corelate, chiar dacă sunt desfăşurate în aceeaşi perioadă de către aceeaşi organizație educativă, economică sau de acelaşi individ.

2. Energia intelectuală forță motrice a societății bazate pe cunoaştere?

După cum se ştie, pentru a defini în mod unic un sistem (mecanic, chimic, biologic, social etc.), trebuie să precizăm atât structura şi funcționarea sa, dar şi forma de energie care stă la baza dinamicii sale şi sursa de producere, generare a acesteia. Nu în ultimul rând, pentru fiecare sistem trebuie să identificăm cauzele obiective, subiective, contextuale, aleatoare etc. care conduc sau generează apariția, construcția unui sistem şi, implicit, la ce serveşte acesta, care este rolul său în sistemul superior în care se integrează [3].

În cazul biosistemelor naturale, structura şi funcționarea lor se bazează pe un complex simultan de energii (bioenergii), diferit de la un individ la altul, de la o specie la alta, iar apariția şi rolul lor este demonstrat de ştiințele particulare care se ocupă cu cercetarea lor. În cazul societății umane, ca biosistem distinct de celelalte, pentru bionergia specifică lui în [4] este identificată o componentă nouă denumită *energia intelectuală*, cu cele două forme principale ale ei, energia intelectuală *individuală* şi cea *colectivă*. Energia intelectuală este cea care diferențiază societățile umane de sistemele biologice. Introducerea acestui nou concept este naturală, firească interacțiunii specifică societății umane. Energia intelectuală se dobândeşte exclusiv prin procesul de educație umană, fiind altceva decât energia spirituală, care este mult mai cuprinzătoare.

Cuantificarea energiei intelectuale se face prin cantitatea şi calitatea informațiilor de tip uman transmise prin limbajul uman, care stă la baza interacțiunii umane numită *comunicare umană*. De fapt, energia intelectuală generează, determină, guvernează aproape toate transformările din interiorul şi exteriorul unui sistem social.

Energia intelectuală individuală oglindeşte nivelul de dezvoltare al sistemului de reflectare rațională al personalității, mulțimea capacităților teoretice, practice şi experienței prin intermediul cărora ea poate percepe şi transforma, mai mult sau mai puțin complex, realitatea intrinsecă sau/şi extrinsecă. Această formă de energie intelectuală este responsabilă de autoadaptare conştientă a individului la variațiile condițiilor din mediul înconjurător, fiind dependentă, în mod obiectiv, mai ales de nivelul calității sistemului educațional național. În schimb, energia intelectuală colectivă este definită prin capacitatea unui sistem social de a reflecta şi transforma corect realitatea obiectivă şi de a se autoregla conştient. Pe de altă parte, nu este încă clar definit raportul dintre conceptele de energie intelectuală colectivă şi cel de *conştiință de* specie, simț de comunitate, sau simț de apartenență laolaltă, aceasta fiind încă o problemă deschisă.

În procesul de educație, profesorul este deținătorul unei anumite energii intelectuale individuale care-i conferă cunoştințele (informațiile), abilitățile şi competențele necesare ca, în interacțiunea cu elevii să le transmită, să le transfere în vederea formării acestora pentru a-şi dobândi propria lor energie intelectuală. Dinamica sistemului dinamic cu feedback profesor-elev este fundamental pentru sistemul educațional. Cu alte cuvinte, prin procesul de educație se urmăreşte formarea, producerea, obținerea de energie intelectuală a fiecărui elev în parte, specifică acestuia. Astfel, fiecare absolvent al unui anumit nivel de educație devine purtătorul, posesorul unei anumite energii intelectuale individuale cu care se integrează în societate, contribuind, la nivelul său şi prin competențele sale, la definirea energiei intelectuale colective. Deci, producția de energie intelectuală care se realizează în sistemul de educație reprezintă resursa principală de dezvoltare a oricărei societăți, dar mai ales a unei societăți bazate pe cunoaştere.

Concluzii

Dezvoltarea şi utilizarea ştiinței şi tehnologiei este limitată tot mai mult de insuficiența resurselor umane. În primul rând, se pune întrebarea care este curriculumul adecvat pentru sistemul de educație astfel

încât *produsul* (absolventul) acestuia să aibă cunoştinţele, abilităţile şi competenţele corespunzătoare necesităţilor societăţii bazată pe cunoştinţe, deci integrarea sa socio-profesională să fie lină, firească, fără sincope? Cu alte cuvinte, suntem pregătiţi cu tehnologii de educaţie pentru a forma, educa, instrui, pregăti pe elevii noştri pentru societatea bazată pe cunoştinţe? În cât timp şi cum formăm un cercetător de valoare într-un domeniu de interes? De când începem şi cum acţionăm pentru formarea unui cercetător ştiinţific? Sistemul de educaţie este cel care trebuie să răspundă la toate aceste întrebări şi să dea soluţii? Societatea bazată pe cunoştinţe cere, are nevoie, impune o nouă abordare a educaţiei? Cum să fie aceasta? Greu de răspuns la aceste întrebări?

Referinţe bibliografice:

1. Dascălu D. *Ştiinţa în societatea informaţională - societatea cunoaşterii*. http://www.racai.ro/INFOSOC-Project/Dascalu_st_d01_new.pdf.
2. Forrester J.W. *System Dynamics and Learner-Center-Learning in Kindergaten through 12th Grade Education*. Cambridge MA, Productivity Press, 1992.
3. Forrester J.W. *Principiile sistemelor*. Editura Tehnică, Bucureşti, 1979.
4. Ghitescu T. *Management sistemic educaţional. Teorie generală, particularizări şi aplicaţii*. MATRIX ROM, Bucureşti, 2006.
5. Richard E.S. Boulton, Barry D. Libert, Steve M. Samek, *Cracking the value code. How successful businesses are creating wealth in the new economy*, HarperBussiness, New York, 2000.
6. Wallerstein I. *The End of the World as We Know It,* The University of Minnesota Press, Minnesota, 1999.
7. Computer World. 1 iunie 2001, www.computerworld.ro

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССАХ

ТАТЬЯНА ЧИЖСКАЯ, *ст. преп.,*
Национальный технический университет Украины „Киевский политехнический институт”

Abstract: *In this article психотипы of schoolchildren is considered in obedience to the theory of Leonhard. Knowing the types of psychological orientation of personality, it is possible to define a progress of every concrete individuality trend and in time to direct this development in a necessary river-bed. Thus, for the greater understanding of personality of student a teacher is expedient to be well-informed about the psychological features of this student. Psychotypes of students of humanitarian classes of a few schools is investigational. Being base on results of these researches, methodical recommendations of conducting lesson of physics are worked out in data of класах. This methodology is successfully used in the polytechnic lyceum of NTUU the "Kyiv polytechnical institute".*

Чтобы выяснить психологическую сущность определенных свойств личности, необходимо, в первую очередь, выяснить, какие потребности и мотивы побуждают человека к соответствующим действиям. В зависимости от этого, психологическое содержание одного и того же свойства может быть абсолютно разным у разных людей. Так, например, старательность одного ученика может быть порождена желанием приобрести знания для того, чтобы разобраться в проблематике учебной дисциплины, а другого - создать предпосылки для дальнейшего выгодного устройства в жизни [2]. Вот почему, говоря о свойствах личности как о компонентах ее структуры, необходимо помнить, что только учет психологической направленности личности ученика – его потребностей, мотивов, целей, убеждений, идеалов – дает возможность понять сущность качеств, которые проявляются в деятельности.

Зная типы психологической направленности личности, можно определить тенденцию развития каждой конкретной индивидуальности и вовремя направить это развитие в нужное русло. Таким образом, для большего понимания личности ученика педагогу целесообразно быть

осведомленным о психологических особенностях этого ученика. Это полностью учитывается при таком понятии, как психологический тип личности, или ее психологическая акцентуация. Психологический тип личности является концептуальной моделью, которая содержит существенные и специфические социально-психологические особенности определенной группы людей, которые проявляются в их деятельности [1].

Впервые теорию психологических типов предложил К.Г. Юнг [1]. Согласно современным ведущим психологическим теориям, все основные личностные черты характера можно разделить на несколько базовых типов, мотивацию поведения которых возможно спрогнозировать. В старшем юношеском возрасте психологические типы характеров являются еще не до конца сформированными. Здесь более уместно говорить об акцентуации характера [3]. Однако, если оперировать понятиям "акцентуации", также имеет место несколько (около десяти) основных типов, которые следует учитывать в личностной ориентации учебно-воспитательной работы с учениками гуманитарных классов. Рассмотрим этот момент подробнее.

Понятие "акцентуации" впервые ввел немецкий психиатр и психолог Карл Леонгард (K. Leonhard) [3]. Им же была разработана и описана известная классификация акцентуаций личности. Наиболее лаконично акцентуацию можно определить как дисгармонию развития характера, гипертрофированную выразительность отдельных его черт, которая обуславливает повышенную уязвимость личности относительно определенного рода влияний и усложняет ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях.

Таким образом, можно утверждать следующее. Подавляющее большинство учеников старшей школы находится в том возрасте, когда акцентуации их характера являются наиболее ярко выраженными. Каждый характер имеет определенный психологический тип (сокращенно - психотип) [5]. Психотипу характера отвечает определенный набор индивидуальных черт, присущих той или другой личности, поэтому для выявления психотипа ученика достаточно выявить его акцентуацию, для чего можно воспользоваться соответствующим тестом К. Леонгарда, адаптированным М. Шмишеком [4]. При разработке модернизированной учебной методики нами учитывались психологические типы учеников, что позволило подобрать наиболее приемлемые форматы воспитательной и учебно-методической работы.

Относительно самих психотипов отметим, что К. Леонгард выделял 10 типов акцентуированных личностей, которые разделяются на две группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий или ригидный, возбужденный или неуравновешенный) и акцентуации темперамента (гипертимний, дистимичний, тревожный, экзальтированный, эмотивный или лабильный, циклотимный).

Для определения психотипов, которые имеются у учеников гуманитарных классов, проводилось тестирование в соответствии с теорией К. Леонгарда и М. Шмишека [4]. Такие исследования распределения психологических типов проводились нами в средней школе №74 города Киева, Херсонской специализированной школе I-III степеней №31 с углубленным изучением истории и права Херсонского городского совета (г. Херсон), лицее №32 (г. Чернигов) и политехническом лицее НТУУ "КПИ" (г. Киев). В целом в этих исследованиях участвовало около 200 учеников. Полученные результаты приведены на рис.1.

Согласно диаграмме, приведенной на рис. 1, среди общего количества учеников подавляющее большинство составляют те, у кого имеются циклотимный (до 15%), аффективно-экзальтированный (до 15%) и гипертимный (около 12%) психологические типы. Также следует учитывать наличие определенного количества учеников с застревающим (ригидным) (около 9%), возбужденным (неуравновешенным) (до 9%) и эмотивный (лабильным) (свыше 8,5%) типами.

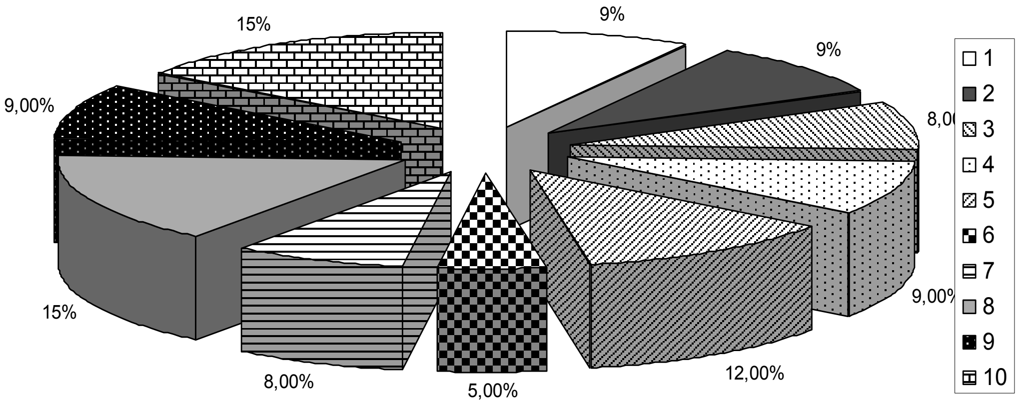


Рисунок 1. Распределение учеников типичного класса гуманитарного профиля по психологическим типам в % от общего количества:

1) – демонстративный; 2) – застревающий (ригидный); 3) – педантичный; 4) – возбужденный (неуравновешенный); 5) – гипертимный; 6) – дистимичный; 7) – тревожный; 8) – аффектно-экзальтированный; 9) – эмотивный (лабильный); 10) – циклотимный.

Следовательно, в нашем случае преобладают, с одной стороны, ученики аффективно-экзальтированного и лабильного психологических типов, суммарное количество которых представляет 24%. Их лозунг – «шоу должно длиться!». С другой стороны, наблюдается значительное количество (27%) учеников циклотимного и гипертимного психологического типа. Все они периодически веселые и говорливые, но вдруг часть из них впадает в отчаяние и "заражает" этим других. Для уменьшения такого эффекта целесообразно поддерживать учеников гуманитарных классов в гипертимном состоянии за счет поощрения к сотрудничеству с лицами с гипертимною акцентуацией.

Таким образом, мы имеем два основных ориентира: экзальтированность (а также сенсорность, лабильность) и гипертимность (учеников с циклоидным типом лучше держать в этом состоянии, по крайней мере во время учебы). Они задают темпоритм процессу учебы и, если урок покажется им скучным, преподавателю будет очень трудно снова завладеть вниманием класса и заставить учеников работать.

Кроме того, наличие учеников с ригидным психологическим типом, которых время от времени нужно отвлекать новой информацией, - переключать на новую тему, вид занятий и тому подобное - представляет направление отдельной педагогико-воспитательной работы, как и наличие достаточного количества учеников возбужденного типа. В целом, это проблема не только преподавателя физики, а комплексная общевоспитательная проблема, часть которой выполняет и преподаватель этого предмета.

Для большей наглядности представим в таблице перечень основных педагогических приемов, которые нужно использовать при работе с учениками тех или других психологических типов.

Таблица.

Учитывание психологических особенностей учеников гуманитарных классов путем применения разных педагогических приемов на уроках физики

№ п/п	Название типа	Процент от общего количества группы	Педагогические приемы и методы, которые целесообразно применять
1.	Циклоидный	до 15%	Педагог должен выступать в роли руководителя веселого шумливого сообщества, которое предоставляет преимущество общению.
2.	Гипертимный	12%	
3.	Аффективно-экзальтированный	до 15%	Урок необходимо проводить в виде

4.	эмотивный (лабильний)	около 9%	докладов, выступлений, дать возможность ученикам продемонстрировать себя.
5.	Ригидный (застревающий)	около 9%	Педагог должен периодически изменять вид деятельности, мотивировать другую деятельность, поскольку ученики этого типа склонны долго делать что-то одно, что не всегда уместно, принимая во внимание работу с учениками других типов.
6.	Возбужденный (неуравновешенный)	более 8,5%	Необходимо периодически проводить педагогико-воспитательную работу с целью мотивации учебной деятельности.

Библиография:
1. Богомаз С.А. *Психологические типы К.Г. Юнга, психофизические типы и интертипные отношения*. Томск, 2000.
2. Кон И.С. *Психология старшеклассника*. Пособие для учителей. Просвещение, М., 1980.
3. Леонгард К. *Акцентуированные личности*. Изд-во "Феникс", Ростов н/Д, 2000.
4. Милютина Е.Л. *Психологические рецепты на каждый день*. Независимая фирма «Класс», М., 2001.
5. Юнг К.Г. *Психологические типы*. Изд-во «Азбука», СПб., 1996.

DEZVOLTAREACOMPETENȚEI DE COMUNICARE ŞTIINȚIFICĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE LA „ŞTIINȚE"

STELA GÎNJU, *doctor, conf. univ.;*
EFROSINIA HAHEU, *doctor, conf. univ.,*
U.P.S. „Ion Creangă"

Abstract: *In this article, the author describes the essence of scientific communicative competence and he analyzes its three main components: declarative, procedural, conative. It is studied the Curriculum of 'Science' like a school lesson in primary classes with reference to the possibility of developing of scientific communicative competence. The author proposes the data obtained from the experiment for determination the scientific communicative competence of students in primary school. They are also presented some suggestions to develop this competence.*

Întregul proces de organizare şi desfăşurare a activității de instruire a elevilor este reglementat de învățător prin procesul de comunicare. Competența de comunicare ştiințifică se formează în paralel cu cea de recepționare şi înțelegere a informației ştiințifice, fiind combinată cu vorbirea. A poseda competența de comunicare ştiințifică, înseamnă de a fi capabil să explice corect, utilizând în limbajul ştiințific anumite noțiuni, termeni, unele procese, fenomene, să susțină un dialog în baza unei teme ştiințifice, să participe la o discuție, să adreseze întrebări, să răspundă la întrebări, să relateze o informație, să reproducă un text ştiințific, să sistematizeze şi să generalizeze datele unei discuții, să comenteze grafice, scheme, diagrame, posteruri, imagini.

Bazându-ne pe definiția generală a competenței, competența de comunicare ştiințifică este formată, de asemenea, din trei componente: declarativă, procedural şi conativă.

Componenta declarativă a competenței de comunicare ştiințifică constă din cunoaşterea de către elevi a unui anumit număr de noțiuni şi termeni ştiințifici stabiliți de către curriculum, înțelegerea lor şi capacitatea de a explica aceste noțiuni (definirea, explicarea anumitor noțiuni, reproducerea, povestirea anumitor texte, informații ştiințifice).

***Componenta procedurală** a competenţei menţionate* constă în capacitatea elevului de a utiliza terminologia uzuală a disciplinei adecvat în contextul de comunicare (descrierea, argumentarea proceselor, fenomenelor; adaptarea propriei comunicări ştiinţifice la diferite situaţii).

Componenta conativă se manifestă prin deschiderea elevilor spre un dialog constructiv; manifestarea dorinţei şi a interesului de a promova discuţia cu alţi elevi; capacitatea de a asculta cu respect mesajele ştiinţifice ale altor elevi.

Competenţa de comunicare ştiinţifică poate fi cu succes formată şi dezvoltată în cadrul disciplinei Ştiinţe, clasele primare. Curriculumul disciplinei ***Ştiinţe [1]*** îşi propune a fi un demers comprehensiv, relevant, care să promoveze ceea ce este oportun şi, de facto, realizabil.

Analizând Curriculumul la disciplina Ştiinţe, clasele primare, depistăm printre competenţele specifice disciplinei, o competenţă care este direct legată cu dezvoltarea competenţei de comunicare ştiinţifică, şi anume:

1. **Comunicarea orală şi scrisă utilizând stilul ştiinţific**

Această competenţă specifică ne indică direct, că învăţătorul claselor primare poate şi trebuie să dezvolte această competenţă în cadrul disciplinei Ştiinţe.

Din cele 20 de subcompetenţe pentru clasa a II-a, 8 subcompetenţe sunt adresate dezvoltării competenţei de comunicare ştiinţifică; în clasa a III-a din 25 de subcompetenţe - 12 aparţin celor de comunicare; iar în clasa a IV-a tot din 25 de subcompetenţe - 9 aparţin subcompetenţelor de dezvoltare a competenţei de comunicare ştiinţifică. Pentru o vizualizare mai bună, reprezentăm datele comparative în următoarea histogramă (Histograma 1):

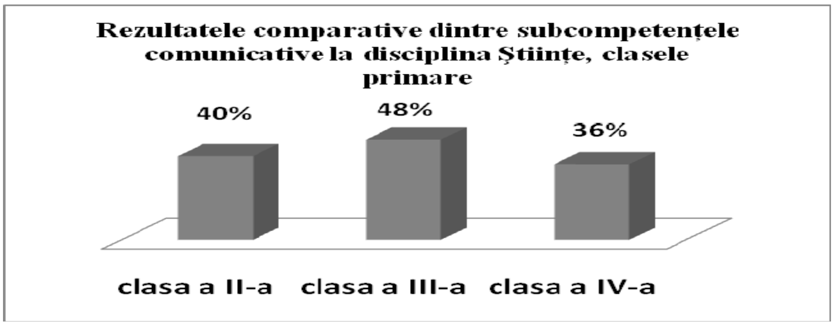


Figura 1.

În compartimentul „Activităţi de învăţare şi evaluare recomandate" ale Curriculumului Naţional, clasele primare, disciplina Ştiinţe [1] se evidenţiază un şir de activităţi care pot contribui la dezvoltarea competenţei de comunicare ştiinţifică. Astfel, enumerăm: Discuţii despre varietatea şi frumuseţea plaiului natal; descrierea verbală, în scris, prin desene, modele, aplicaţii a corpurilor din mediul apropiat (forma, culoarea, dimensiunea, materialul din care este compus, utilitatea ş.a.); alcătuirea enunţurilor cu termenii: *natură, om de ştiinţă, corp, corp natural, corp artificial, ocrotire*; redactarea unor reguli de comportare în mediul înconjurător; dezbateri pe tema surselor de poluare a mediului înconjurător; descrierea plantelor şi animalelor exotice după un algoritm dat; dialoguri în baza unor situaţii reale sau imaginare la subiect; descrierea verbală a organismului uman; exerciţii de descriere a diferitelor corpuri, folosind cele cinci simţuri; iniţierea discuţiilor despre oamenii cu probleme senzoriale ş.a.

Scopul experimentului de constatare a fost de a stabili nivelul iniţial al competenţei de comunicare ştiinţifică a elevilor clasei a III-a în cadrul disciplinei Ştiinţe. Experimentul de constatare a fost desfăşurat în clasele a III-a a unui liceu din Chişinău.

Pentru a realiza acest scop ne-am propus următoarele obiective:

1. Constatarea înţelegerii şi cunoaşterii noţiunilor ştiinţifice de către elevi.
2. Constatarea capacităţii de a utiliza corect terminologia ştiinţifică în diverse situaţii.
3. Constatarea atitudinilor şi comportamentului transmiţătorului şi receptorului informaţiei.

Pentru realizarea primelor două obiective şi pentru a evalua un număr mai mare de elevi am utilizat ca formă de evaluare testul, astfel am constatat capacitatea comunicării în scris a elevilor.

Efectuând analiza rezultatelor testului am stabilit că în dependență de capacitatea de definire, explicare, descriere a fenomenelor, proceselor științifice, elevii claselor a III-a pot fi clasificați în trei nivele cognitive.

Tabelul 1.

Rezultatele cantitative şi calitative ale testului de constatare a competenței de comunicare științifică

Nivelul inferior	**Nivelul mediu**	**Nivelul superior**
45 %	41 %	14 %

În proba a doua a experimentului de constatare ne-am propus să determinăm capacitatea elevilor de a comunica oral, dar şi dorința de a se implica într-un dialog, de a formula corect întrebări în baza unor conținuturi științifice. În această probă am realizat verificarea componentelor procedurale şi conative a competenței de comunicare științifică.

Pentru realizarea cu succes a acestor obiective am utilizat metoda de cercetare științifică observarea, iar în calitate de metodă didactică – „Întreabă şi răspunde".

Analizând frecvența implicării elevilor în comunicare am stabilit următoarele rezultate:

Tabelul 2.

Frecvența	O dată	De 2 ori	De 3 ori	De 4 ori	De 5 ori	De 6 ori
Nr. de elevi	5 elevi	6 elevi	7 elevi	1 elev	2 elevi	1 elev

În dependență de numărul de participări şi implicări în comunicare, dar şi de corectitudinea răspunsurilor şi formulării întrebărilor asupra unui conținut științific am stabilit nivelul competenței de comunicare științifică. Rezultatele calitative şi cantitative ale experimentului de constatare, proba II sunt prezentate în tabelul de mai jos (Tabelul 3).

Tabelul 3.

Nivelul inferior	**Nivel mediu**	**Nivel superior**
50%	36 %	14 %

Pentru a dezvolta cu succes această competență importantă vom propune în continuare unele sugestii metodologice. Strategia didactică propusă de către noi constă în: diversificarea metodelor de predare-învățare-evaluare; alternarea optimală a metodelor clasice cu metodele alternative de predare-învățare-evaluare; utilizarea metodelor, care permit expunerea largă şi amplă a informației atât în scris, cât şi oral; diversificarea formelor de activitate a elevilor în procesul dezvoltării competenței de comunicare științifică: frontal, individual şi în grup; alternarea evaluărilor orale şi scrise, astfel competența de comunicare științifică va fi dezvoltată echilibrat.

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum şcolar. Clasele I - IV-a.* Editura Lumina, Chişinău, 2010.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN SOCIETATEA CUNOAŞTERII

VALI ILIE, *lect. univ. doctor,*
Universitatea din Craiova, **România**

Abstract: *Distance between people from the informational periphery society and those who have unlimited access to information can be reduced through formal education. Modern, high-performance education is based on technology, this being able to assure everyone's access to education, to provide more flexibility in designing, development and evaluation, to make curricular offer more attractive. By including the informational society, cognition society is one of complexity, integrativity, reflexivity and interpretation. The necessity of change of paradigm in education results from here, as effect of mutations from the socio-economic, scientific, cultural, and political plan.*

Resursă cheie, cunoaşterea reprezintă un factor de dezvoltare economică şi socială. În ultimul timp, interesul pentru managementul cunoaşterii în domeniul educației şi formării profesionale a crescut. Mihai Drăgănescu a prefigurat în 1986 sintagma de „societate a cunoaşterii", cunoscută mai ales prin intermediul lucrărilor lui P. Druker, din anii 1990.

În literatura de specialitate, se face o distincție între informații şi cunoştințe (Jonscher,1999; Nonaka şi Takeuchi, 1995; Davenport şi Prusak, 1998) [apud 9, p. 13]. Informația are valoare doar dacă ştim unde să o căutăm, ce să facem cu ea, cum să o selectăm, integrăm unui sistem etc. În esență, cunoştințele rezidă în utilizarea şi nu în colectarea de informații.

Informații codificate suplimentar, cunoştințele se bazează pe strategii şi răspund la întrebarea *cum?* Cunoştințele reprezintă informații cu sens şi în permanentă acțiune. Există cunoştințe tacite (*a şti cum*) şi cunoştințe explicite, transferabile (*a şti despre*). Cel care deține cunoştințe tacite, cunoaşte mai mult decât poate spune [2].

Problemele din societatea actuală ne trimit cu gândul la schimbarea de paradigmă care, de regulă, îşi face apariția, cel puțin în embrion, înainte ca criza să se fi adâncit prea mult sau să fi fost explicit recunoscută: „Tranzițiile de la o paradigmă aflată în criză la o nouă paradigmă, care va genera o nouă tradiție de ştiință normală, este departe de a fi un proces cumulativ, realizat prin articularea sau extinderea vechii paradigme" [4, p. 150-151].

Volumul foarte mare de cunoştințe stocat la nivelul memoriei sociale şi viteza rapidă de înnoire a cunoştințelor animează schimbările în domeniul învățământului. Educația nu se mai poate reduce la un proces de transmitere: „Incapacitatea învățământului informativ-reproductiv de a mai răspunde în continuare marilor acumulări de informație, datorate şi exploziilor informaționale care au început să se producă tot mai des, cu începere de la finele secolului al XIX-lea, a revendicat un nou concept educațional, pe care cei antrenați în educație, şi numai ei, n-au întârziat să-l elaboreze, cunoscut acum cu denumirea de *învățământ formativ-productiv*" [5, p. 173].

Din multitudinea de paradigme existente, paradigma complexității, paradigma integrativității şi paradigma reflexivității şi interpretării au schimbat percepția noastră asupra cunoaşterii [apud 3, p. 93-214]:

1. *Paradigma complexității* schimbă modul de gândire (fragmentar, compartimentat, secvențial). E. Morin dezvoltă o strategie mentală prin care se pătrunde în complexitatea cunoaşterii realității (a te îndoi, a problematiza, a reflecta, a combina mai multe moduri de abordare şi aplicare). În ceea ce priveşte educația, există în mentalul colectiv reprezentarea că aceasta este o activitate complexă, la fel cum este cunoaşterea ştiințifică.
2. *Paradigma integrativității* agreează sinteza teoretică, integrarea fiind un scop şi un rezultat al stabilirii de relații. Întâlnim integrarea cunoştințelor la nivel intradisciplinar şi la nivel inter şi transdisciplinar, unificarea lor fiind necesară pentru nuanțări şi sistematizări. Analiza de sistem a declanşat o schimbare de optică în analiza problemelor educației, mai ales ale învățământului (Coombs, 1968).

3. *Paradigma reflexivității şi interpretării* sprijină manifestarea spiritului critic, foloseşte feed-back-ul intern şi extern, determină formularea intuitivă de întrebări de înțelegere a sensurilor faptelor sesizate şi declanşează cercetări emirice sau ştiințifice.

În învățământul actual se poate vorbi de o *metaparagigmă*, rezultantă a mutațiilor din ultima vreme, care se bazează pe următoarele *caracteristici*: activități la cerere, învățare continuă, parteneriat, construcția, deconstrucția şi reconstrucția cunoaşterii, rolul de „client" al educabilului, abordare holistică, relație cerere - ofertă, predarea în diferite locuri, accent pe calitate, organizare inter şi transdisciplinară, acceptarea diversității, a alternativelor, promovarea valorilor, tehnologia ca investiție, utilizarea NTI.

Comisia Intrenațională privind educația pentru secolul XXI, condusă de J. Delors a subliniat faptul că societățile trebuie să depăşească tensiunile dintre global şi local, universal şi individual, tradițional şi modern, dintre expansiunea cunoştințelor şi capacitatea de a asimila. Al doilea Congres Intrenațional UNESCO pentru Educație şi Informatică (Moscova, 1996) a recomandat o agendă detaliată de cercetare şi acțiune, subliniind rolul studiilor de caz şi TIC în procesul de predare şi învățare [8, p. 18]. Profesorii apelează la mijloacele IT pentru: a elabora materiale didactice, a utiliza resursele educaționale (biblioteci de imagini, enciclopedii), a crea noi softuri educaționale, a se informa mai uşor şi rapid, a comunica în mediul comunității on-line etc.). Instruirea în societatea cunoaşterii înseamnă: utilizarea tehnologiei, predarea în echipă, parteneriat, învățarea autodirijată, bazată pe proiecte, evaluarea prin portofolii.

Sistemele tutoriale îi sprijină pe elevi în autodirijarea învățării, formându-şi un model mental propriu de înțelegere a realității. În universul informațional, în continuă expansiune, lumea nu poate fi cunoscută decât prin interpretări personale, variabile. Elevii îşi construiesc cunoaşterea în mod propriu, cu ajutorul sistemelor multimedia şi a Internetului. Digitalizarea informației îi ajută să experimenteze şi să înțeleagă lumea în care trăiesc. Astfel, cunoştințele pot fi mai clar structurate, mai diversificat prezentate, iar conexiunile realizate mai rapid şi mai uşor. Educația, unul din cei patru piloni ai societății cunoaşterii, pendulează între rațional (*hard*) şi afectiv (*soft*), iar profesorii sunt din ce în ce mai des văzuți ca facilitatori subiectivi ai cunoaşterii.

Crearea de conținuturi digitale, de platforme de învățare on-line vor oferi elevilor un acces rapid la toate informațiile şi instrumentele necesare pentru o învățare eficientă. În societatea actuală, în care cunoaşterea este tacită, orientată spre acțiune şi modificată constant, învățarea continuă devine o condiție obligatorie. Pârghie de avantaj competitiv, tehnologiile digitale sunt interactive şi suficient de flexibile pentru a putea fi utilizate în învățământ. „Tehnologiile informaționale sunt, pe de o parte, instrumente sau unelte, iar pe de altă parte, activități sociale şi simbolice prin care umanitatea a învățat să se exprime" [7, p. 4].

În ultimii ani, în România s-a investit în dotarea cu calculatoare a şcolilor din mediul rural, iar numărul proiectelor care urmăresc formarea şi dezvoltarea în cariera didactică, prin intermediul TIC, a crescut (ex. *Proiectul „Cariera de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative", Axa prioritară 1 – „Educația şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societății bazate pe cunoaştere"*).

Globalizarea, ca efect al internetului, a contribuit la creşterea furnizorilor de educație. Într-o societate deschisă şi democratică, „fiecare învață de la fiecare" (Văideanu), prin co-împărtăşirea de semnificații. Fiecare persoană trebuie să fie pregătită să profite de oportunitățile de învățare pe tot parcursul vieții, iar învățământul să-şi reconsidere rolul în societatea cunoaşterii.

Referințe bibliografice:

1. Drăgănescu M. *Societatea informațională şi a cunoaşterii. Vectorii societății cunoaşterii*, In: http://ro.scribd.com/doc/10323205/Mihai-Draganescu-Societatea-Informationala-si-a-Cunoasterii-Vectorii-Societatii-Cunoasterii.
2. Iancu Şt. *Aplicarea şi utilizarea cunoştințelor.* In: Tribuna economică, 1999, nr. 28, Bucureşti.
3. Joița E. *Ştiința educației prin paradigme*. Institutul European, Iaşi, 2009.
4. Khun T. *Structura revoluțiilor ştiințifice*. Editura Humanitas, Bucureşti, 2008.
5. Pâslaru V. *Principiul pozitiv al educației*. Editura Civitas, Chişinău, 2003.
6. Roşca I.Gh. *Societatea cunoaşterii*. Editura Economică, Bucureşti, 2006.

7. Sabău G.L. *Premise ale procesului tranziției de la societatea industrială la societatea cunoaşterii*. In: http://www.racai.ro/INFOSOC-Project/GabrielaSabau.pdf
8. Guttman C. *Education in and for the Information Society.* In: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DlAfPzgaGicJ:unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528e.pdf+&hl=rm. 2003.
9. Kearns P. *Education research in the knowledge society. Key trends in Europe and North America*. 2004. In: http://www.ncver.edu.au/popups/limit_download.php?file=research/core/cp02_07e.pdf

OPTIMIZAREA EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR

SVETLANA NASTAS, *doctorandă*, I.Ş.E.

Résumé: *Ce materiel refléte les modifications dans l'évaluation dans le contexte de la formation des compétences et l'assurence de la démarche evaluative ayant comme but l'optimisation de l'evaluation dans l'ansceignement préuniversitaire.*

Noua educație orientată spre formarea de competențe la elevi implică o schimbare profundă în învățământul european, dar şi în învățământul preuniversitar din Moldova cu repercusiuni evidente nu numai asupra abordării evaluării, dar şi asupra gândirii de formare (predare şi învățare). În ultimul deceniu, literatura de specialitate a semnalat un set de modificări în evaluarea elevilor, care afectează gândirea actuală cu privire la binomul predare-învățare, sumatizate de Sebastiani E.M. (coord.) [4, p. 9-10].

*Modificări în abordarea procesului de predare-învățare: focalizarea pe învățare nu pe predare***,** acordând o importanță mai mare procesului de învățare decât predării, fapt ce presupune schimbarea centrului de greutate de pe *input* (intrări) pe *output* (rezultat). Acesta este unul dintre principiile de bază ale paradigmei de organizare a învățământului preuniversitar, în care acțiunea este îndreptată ca o prioritate pentru atingerea finalităților. Activitățile propuse de predare şi curricula sunt organizate, structurate şi caracterizate în funcție de acest element nou.

Schimbări în conținutul de evaluare. Schimbarea cea mai profundă a avut loc cu referire la natura de învățare (învățarea pe competențe). Calitatea de învățare nu se mai bazează doar pe faptul de a şti mai multe despre un anumit domeniu, ci în capacitatea elevului de a utiliza în mod holistic cunoştințele achiziționate, abilitățile şi atitudinile, în scopul de a pune în aplicare un participant activ şi eficient în sarcini specifice. Cu toate că ne referim la procesul cunoscut cum ar fi dezvoltarea competențelor, problema axă este procesul de evaluare a acestui nou tip de învățare (învățarea bazată pe competențe).

Modificări în logica evaluării este a treia schimbare majoră, în plan mondial, se referă la noua logică de abordare a evaluării în învățământul preuniversitar. Evaluarea abordată din perspectivă diacronică enunță câteva momente semnificative. În prima instanță evaluarea educațională s-a centrat pe *controlul rezultatelor învățării*. Ulterior şi-a schimbat preocuparea în favoarea *procesului,* solicitarea responsabilității, fapt ce presupune să implice întreaga comunitate şcolară în vederea realizării asumate pentru calitatea proceselor şi a rezultatelor educaționale. În ultimul deceniu, practica confirmă descoperirea potențialului enorm al *evaluării ca instrument de învățare* în scopul gestionării şi asigurării, reclamând importanța implicării procesului de evaluare în vederea dezvoltării şi consolidării capacității de învățare.
Modificările enunțate au direcționat spre o evaluare autentică, o evaluare a competențelor, parcurgând un anumit demers.

Demersul evaluării
• *O definiție* asumată • *Situații de competență* „traduse” în activități concrete • *Instrumente* pentru a utiliza deciziile • *O progresie* pentru a marca fiecare competență

1. Definiția asumată. Indiferent de obiectivul de evaluare, validarea conceptului de competență rămâne piatra de temelie a întregului proces de decodificare şi urmărire a progresului. În literatura ştiințifică conceptul de competență este polisemic, situat între două paradigme epistemologice: - paradigma behavioristă (abordare comportamentalistă); - paradigma constructivistă (abordare holistică). Lucrările mai multor autori de peste hotare Bellier (2000), Roegiers, Scallon şi Tardif, dar şi autohtoni converg la următoarea definiție a competenței: *un ansamblu/ sistem de cunoştințe, capacități, deprinderi şi atitudini dobândite de elev prin învățare şi mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei şi nivelului cognitiv al elevului, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală* [2].

În corelare cu definiția de competență este important a se edifica şi următoarele concepte integralizate în diagrama de mai jos.

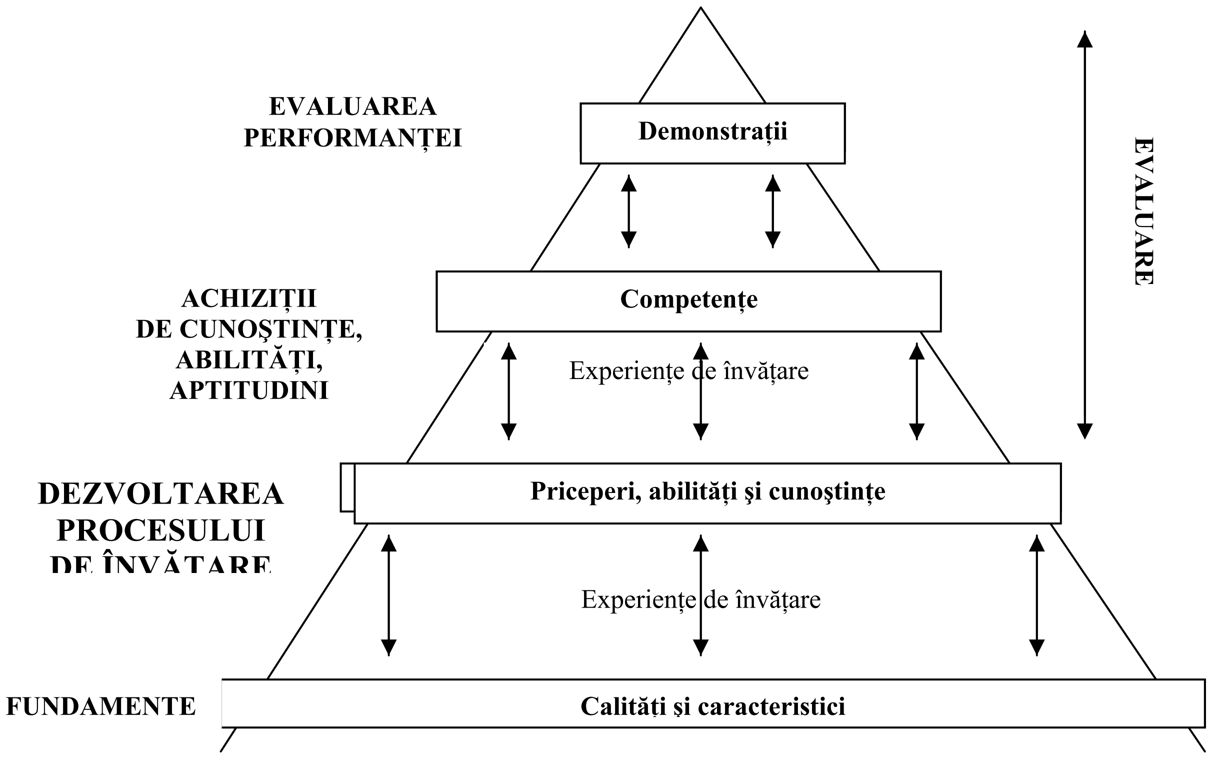


Figura 1. **Ierarhia rezultatelor învățării** (*după NCES. 2002, p. 8*)

Ierarhizarea din figura de mai sus are la bază diferențierea termenilor: abilități şi cunoştințe dobândite prin experiențe de învățare; combinațiile diferite între cunoştințe şi abilități definesc competențele pe care le posedă un individ. În cele din urmă, diferite combinații de competențe deținute de elev sunt combinate în desfăşurarea demonstrațiilor/ sarcinilor. Pe de altă parte o definiție a evaluării competențelor nu poate fi reflectată prin neglijarea caracteristicilor evaluării autentice, care au efecte asupra celorlalte componente ale demersului.

Actualmente, cea mai reuşită sinteză a caracteristicilor evaluării autentice este propusă de Tardif în baza lucrărilor lui Wiggins, prezentată în tabelul de mai jos [5].

Tabelul 1.

Caracteristicile evaluării autentice

(*Adaptat de Tardif după Wiggins)*

Proiectarea metodelor de evaluare

- Elaborarea metodelor este asumată de specialiştii în domeniu.
- Nu există un set de constrângeri fixate arbitral.
- Circumstanţele reale (locul de muncă) şi cerinţele evaluării sunt cunoscute anterior situaţiilor de evaluare.
- Evaluarea poate solicita o formă de colaborare cu colegii.
- Sarcinile de evaluare sunt recurente.

Orientarea cognitivă a activităţilor

- Evaluarea include doar sarcini contextualizate.
- Evaluarea necesită utilizarea funcţională a cunoştinţelor.
- Evaluarea ia în considerare strategiile cognitive şi metacognitive utilizate de către elevi.
- Evaluarea foloseşte probleme complexe pentru tratarea în profunzime de informaţii.

Criteriile de notare

- La corectare se ia în considerare doar erori semnificative din perspectiva construcţiei competenţelor.
- Criteriile de notare/corectare sunt multiple şi respectiv, conduc la colectarea mai multor informaţii despre competenţa evaluată.
- Autoevaluarea este parte a evaluării.
- Criteriile de performanţă (succes) sunt demistificate pentru elev.

Etica şi deontologia

- Evaluarea trebuie să identifice punctele forte ale elevilor.
- Informaţiile obţinute trebuie să găsească un echilibru între abilităţile elevului, cunoştinţele sale anterioare şi noile contexte de învăţare.
- Evaluarea ar trebui să reducă comparaţiile inutile, nedrepte şi demoralizatoare în rândul tinerilor studioşi.
- Demersul evaluativ trebuie să fie acelaşi pentru toţi elevii, dar în acelaşi timp să ofere sprijin elevilor ce întâmpină dificultăţi.
- Evaluarea este ghidată de cerinţele de validitate ecologică şi este în primul rând, în serviciul învăţării.

2. Situații de competență. Noțiunea de situație sau de sarcină este esențială pentru evaluarea unei competențe. Acesta este un termen generic, care poate fi înlocuit de mai multe expresii sinonimice: situație-problemă, sarcină complexă, de acțiune sau de activitate. Unele situații de competență nu se lasă „traduse" cu uşurință în sarcini concrete. Sandra Bellier a propus trei criterii ce permite recunoaşterea unei competențe:

- raportarea la acțiune (competența se dezvoltă, se actualizează în orientare şi producere);
- relația sa cu contextul (este competentă într-o anumită situație, referindu-se la problema transferului încă vag);
- - naturii, care este o combinație, o integrare de diferite resurse (cunoştințe „*savoirs*", abilități „*savoir-faire*", înțelegerea situației) [1, p. 126].

3. Instrumente. Recunoaşterea şi urmarea progresul sunt exprimate în formă de hotărâri (decizii). Pentru a realiza acest lucru, managerii de formare şi factorii de decizie ar trebui să utilizeze instrumentele de judecată. Principalele instrumente folosite sunt: lista de verificare; grila de evaluare; scala globală a descriptorilor (model bazat pe abordarea rubricilor holistice de influență americană) etc.

Listele de verificare şi grilele de evaluare au o lungă tradiție în ceea ce priveşte evaluarea produsului complex, care are menirea de a indica produse finite. Utilizarea lor ca instrumente pentru a evalua hotărârea/ decizia sau o abilitate rămâne incertă însă în şcoala de azi. Limitarea doar la scala globală a descriptorilor aduce după sine mai multe critici printre care şi teza înaintată de Tardif care a criticat aspectele cantitative ale acestui tip de scară (modificări în frecvență şi numărul de elemente pentru a construi un nivel). Din punctul de vedere al competențelor de evaluare, aceasta nu este numai problemă asociată cu instrumente de judecată. Dificultatea apare în mod clar atunci când vine vorba de a utiliza pentru a urmări progresul unui elev.

4. Progresul. Progresul sau dezvoltarea: care sunt indicatorii? Aceasta este ideea vulnerabilă a evaluării competențelor. Recunoaşterea competenţelor este un angajament dificil. Monitorizarea progresului cu privire la competenţe este un avantaj. Oricare ar fi metodologia sugerată ca o posibilă soluţie la această problemă, este important să se identifice imediat obiectivele de evaluare.

Generalizând tezele enunțate putem constata că materialul reflectă modificările în evaluarea elevilor în contextul formării competenţelor şi asumarea unui demers evaluativ în vederea optimizării evaluării în învățământul preuniversitar.

Referințe bibliografice:

1. Bellier S. *Compétence comportementale. Appellation non contrôlée*. In: Bellier S. (dir.) Compétences en action. Éditions d'Organisation, Paris, 2000, p. 125-133.
2. Botgros I., Franţuzan L. *Competenţa şcolară – un construct educaţional în dezvoltare*. Print-Caro SRL, Chişinău, 2010.
3. NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National.
1. *Postsecondary Education Cooperative*, 2002. http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf (vizitat 20.06.12)
2. Sebastiani E.M. (coord.), Santesmases J.S., Maymó M.C., Rius J.C. Sánchez D.B. *Guía para la evaluación de las competencias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009.
3. Tardif J. *L'évaluation dans le paradigme constructiviste.* In: Hivon R (ed). L'évaluation des apprentissages: réflexions, nouvelles tendances et formation. Sherbrooke: Editions de CRP, 1993, p. 27-56.

ACCEPȚIUNI ȘTIINȚIFICO-PEDAGOGICE ASUPRA PREGĂTIRII ECOEDUCAȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREŞCOLAR ŞI PRIMAR ÎN UCRAINA

LUDMILA URSU, *doctor, conf. univ.,*
Laboratorul ştiinţific „Ecoeducaţie", U.P.S. „Ion Creangă"

Abstract: *This article reflects some scientific opinions concerning the formation in ecological education of teachers from primary schools and nursery schools of Ucraina. It displays the main theoretical innovations in the field, who spotted the original programs for university education practice.*

Procesul de pregătire a viitoarelor cadre didactice către activitatea ecoeducaţională în şcoală determină anumite formaţiuni de bază ale acestuia: educaţie şi instruire ecologică, instruire ecologo-pedagogică, formare de competenţe ecologice, formare de competenţe profesional-ecologice, competenţe de educaţie ecologică et. al. Finalitatea se profilează în aria culturii ecologice a fiecărui cetăţean şi a societăţii (sistem de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi ştiinţifice şi practice, orientări valorice, comportament şi activitate, care vor asigura optimizarea relaţiilor în mediul înconjurător socionatural) [1, p. 11].

În ultimele două decenii, în literatura de specialitate din Ucraina, se evidenţiază diverse opinii ştiinţifice cu referire la pregătirea iniţială a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar şi primar pentru educaţia ecologică a copiilor: И.М Слободян, Г.П. Ткачук (1988), И. Коренева (1999), К.Ш. Ахияров, Т.И. Петрова, Л.Г Наумова, Т. Д. Радченко, Т.П. Кучай (2011) et al.

În continuare, vom releva succint, în ordine cronologică a emiterii, cele mai valoroase dintre ideile cercetătorilor enumeraţi.

- Г.П. Ткачук (1988) a constatat că succesul instruirii şi educaţiei ecologice a elevilor depinde, în mare măsură, de respectarea unui şir de condiţii pedagogice, pe care viitorul învăţător trebuie să le cunoască şi să fie capabil să le aplice în practica educaţională. În cercetările acestui autor, se demonstrează, la nivelurile teoretic şi experimental, că îmbinarea conţinuturilor instruirii ecologice a studenţilor cu conţinuturile activităţii practice în mediul natural real constituie o modalitate generală şi eficientă de pregătire ecoeducaţională a viitorilor pedagogi [5].

➢ И. Коренева (1999) a argumentat necesitatea pregătirii cadrelor didactice în cheia schimbării accentului de pe componenta factologică a educației ecologice a preşcolarilor şi elevilor de vârstă şcolară mică pe componenta valorică a acesteia [2].

➢ În elaborările sale științifico-metodologice, Г.С. Тарасенко (2006) a luat drept reper al pregătirii ecoeducaționale a cadrelor didactice din învățământul primar definiția instruirii ecologice, adoptată la prima reuniune internațională consacrată problemelor ecopedagogice (SUA, 1970): „Instruirea ecologică constituie un proces continuu de însuşire a valorilor şi noțiunilor care asigură formarea priceperilor şi atitudinilor necesare conştientizării şi aprecierii legăturilor reciproce între oameni, cultura lor şi mediul înconjurător.” [4].

Cercetătoarea a emis o idee metodologică inedită, centrată pe corelarea educației ecologice cu educația estetică, în cadrul unor forme specifice de interactivitate educațională, menite să asigure însuşirea valorilor ecologice în contextul activității cultural-creative atât a copiilor, cât şi a pedagogului. Pregătirea ecoeducațională a învățătorului nu poate să se reducă la însuşirea unor priceperi şi deprinderi de aplicare a unor forme prescrise de educație ecologică a elevilor. Este necesar de a forma la viitorii pedagogi trebuința unei căutări continue în vederea eficientizării procesului de ecologizare a sferei atitudinale a copilului, iar activizarea cultural-creativă deține, în această ordine de idei, valențe formative deosebit de prețioase. Astfel, susține Г.С. Тарасенко, sarcinile actuale ale pregătirii ecoeducaționale a învățătorului presupun:

- conştientizarea conceptual-teoretică a conexiunilor componentelor estetică şi ecologică ale concepției despre lume în sistemul societate-cultură-natură;
- corecția educațională a sferei atitudinal-comportmentale a personalității studentului prin corelarea cu valorile general-ecologice;
- valorificarea mecanismelor de transformare a potențialului personal în calități profesional-didactice.

Conform autoarei, aceste premise reperează formarea veridică a metacunoştințelor necesare organizării cu succes a formării concepției despre lume în procesul de educație a elevilor.

➢ În cadrul cercetărilor, Т.П. Кучай [3] deduce că ecologizarea sferei atitudinale a copilului nu este nicidecum rezultatul monoinfluenței educaționale, ci se profilează pe fundalul experienței personale a copilului în cadrul unui sistem de modalități interconexe de corecție educațională a percepției naturii. Asemenea modalități nu pot fi lăsate la alegerea intuitivă a pedagogului, ci se cer a fi preluate dintre cele afirmate prin teoria şi practica ecoeducațională şi particularizate în mod creativ pentru fiecare clasă de elevi.

În această ordine de idei, predominarea funcțiilor gnoseologice în pregătirea ecologică a viitorilor învățători, deopotrivă cu neajunsurile sale, prezintă şi o serie de beneficii. Se asigură baza activizării viitorilor pedagogi în diverse sfere de activitate profesională: cercetarea științifică în domeniul ecoeducației, participarea în cadrul societăților ecologice, organizarea expedițiilor ecologice de studiere şi ocrotire a patrimoniului natural al ținutului natal. Asemenea forme de activitate s-au dovedit a fi optimale în vederea pregătirii ecoeducaționale a viitorilor pedagogi.

Analiza cercetărilor vizate ne permite să facem următoarele concluzii.

- Ştiința pedagogică din Ucraina marchează cercetări valoroase cu referire la pregătirea ecoeducațională a cadrelor didactice pentru învățământul preşcolar şi primar, centrându-se primordial asupra problemelor organizării metodologice a instruirii ecologice universitare. În procesul evoluției accepțiunilor ştiințifice vizate s-au conturat două abordări principale.
- Prima abordare este un monodisciplinară şi se fundamentează pe discriminarea instruirii ecologice de instruirea biologică, respectând multiplele legături ale acestora.
- Prin contrariu, abordarea a doua este pluridisciplinară şi stipulează ecologizarea tuturor disciplinelor de învățământ, în premisa interdisciplinarității ecologiei. Această abordare se orientează spre formarea de atitudini personal-semnificative față de obiectele naturale reale, unice, irepetabile şi valorizatoare, spre strategii şi tehnologii de interacțiune nonpragmatică cu mediul natural.

La momentul actual, în statele vizate, dar şi în plan internațional, în teorie se acordă prioritate abordării a doua.

- Cercetările ştiințifice vizate propun programe instrucționale originale şi inovative, care, cu regret au cunoscut doar valorificări sporadice şi nu au fost implementate integral în practica educației

universitare. În realitate, pregătirea ecoeducațională a cadrelor didactice pentru învățământul preşcolar şi primar în Ucraina se realizează prin modalități eclectice, care îmbină ambele abordări şi acordă prioritate celei monodisciplinare.

- Cercetările ştiințifice vizate stipulează finalitățile pregătirii ecoeducaționale a cadrelor didactice pentru învățământul preşcolar şi primar în sfera culturii ecologice, iar conceptul modern de competență se valorifică preponderent la nivel de competență ecologică, pe când pentru cadrele didactice este necesară formarea competenței de educație ecologică.

Referințe bibliografice:

1. Алексеев С.В. *Экологическая компетентность: теоретико-методологические подходы.* Модернизация современного образования: к экологической компетентности - через экологическую деятельность. Материалы V Всероссийского научно-методического семинара 8–12 ноября 2006 г. Санкт-Петербург, с. 11-18.
2. Коренева І. *Правові аспекти екологічного виховання.* // Початкова школа. 1999, № 10, с. 19-20.
3. Кучай Т.П. *Цели и задания экологической подготовки учителя*. Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина) / Вектор науки ТГУ. № 1(4), 2011, с. 99-102.
4. Тарасенко Г.С. *Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти*: Монографія. "Вертикаль", Черкаси, 2006.
5. Ткачук Г.П. *Формування екологічної культури учнів.* Т-во „Знання" УРСР, К., 1988. (Сер. 7 „Педагогічна"; № 15).

REALIZAREA CONTINUITĂȚII ÎN FORMAREA CULTURII ECOLOGICE LA GENERAȚIA ÎN CREŞTERE

GALINA CHIRICĂ, *doctor, conf. univ.,* U.S.T., Chişinău

Abstract: *This article is dedicated to the problem of continuity in the process of formation of ecological culture. Here is presented an comparative analysis of the national curriculum, were school disciplines and curricular areas which provide ecoligical skills are highlighted.*

In the same time,here are revealed some conclusions and proposals on development of the ecological education process.

Rolul educației ecologice ca un factor-cheie al soluționării problemelor de mediu este confirmat la nivelul politicilor globale prin numeroase documente strategice de maximă importanță, la care au aderat majoritatea statelor, inclusiv Republica Moldova.

Prin urmare, formarea culturii ecologice este un obiectiv strategic al societății contemporane şi unul din obiectivele generale ale învățământului, care trebuie să formeze un sistem de cunoştințe complexe despre integritatea naturii, despre unitatea omului, societății şi naturii, să formeze competențele respective, orientările valorice, conduita şi activitatea care ar asigura o atitudine responsabilă față de natură.

Procesul educației ecologice trebuie să cuprindă întreg procesul de învățământ, respectând o strictă continuitate de la învățământul preşcolar până la cel universitar, or, sistemul de învățământ prezintă o unitate în care eşecurile la o etapă se răsfrâng inevitabil asupra celorlalte. Prin urmare, ea necesită o tratare globală bine echilibrată. Realizarea continuității în formarea culturii ecologice se manifestă prin: creşterea considerabilă a nivelului cunoştințelor ecologice şi a interesului pentru ele; diminuarea percepției consumativiste a naturii; creşterea disponibilității subiecților pentru acțiuni de protecție a mediului ambiant – toate acestea reprezentând valori incontestabile ale culturii ecologice.

În practica învățământului contemporan se aplică mai multe Modele de educație ecologică: - **polidisciplinară** (integrată) – fiecare disciplină conține aspecte ale problemei date; - **monodisciplinară** – există o disciplină separată, la care se abordează problema în cauză; - **mixtă** – există o disciplină separată, dar totodată problema ecologică se abordează la toate disciplinele.

Analiza Curriculumului Național la toate treptele de învățământ ne permite să constatăm potențialul ariilor și disciplinelor curriculare în realizarea educației ecologice, dar și respectarea continuității în acest proces:

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">Treptele de învățământ</th><th colspan="2">Aria curriculară, disciplina</th></tr>
<tr><th colspan="2">ȘTIINȚE, CUNOAȘTEREA MEDIULUI ȘI CULTURA ECOLOGICĂ</th></tr>
<tr><td colspan="2">ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR</td><td colspan="2">Obiective-cadru:
• Dezvoltarea reprezentărilor elementare despre interacțiunea dintre om și natură.
• Dezvoltarea interesului de a cunoaște natura și omul.
• dezvoltarea abilităților de explorare, aplicând elemente de observare și experimentare.
• Formarea conduitei moral-afective față de natură, axată pe cultura ecologică, a conduitei adecvate în mediul ambiant.
Unele obiective de referință:
– Să precizeze aspectele distinctive ale omului ca organism viu (înfățișare, ambianță, relații, conduită, stare);
– Să distingă interacțiunea omului cu mediul natural;
– Să explice noțiunea de natură și să reproducă componentele mediului natural;
– Să examineze și să caracterizeze grupurile de obiecte vii și inerte din natura înconjurătoare;
– Să specifice particularitățile de adaptare ale unor grupuri de animale și plante la mediul de trai, la schimbările sezoniere;
– Să experimenteze și să evalueze influența factorilor ecologici abiotici și biotici asupra organismelor vii;
– Să manifeste atitudine grijulie participativă în natură.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">Științe</td></tr>
<tr><td rowspan="4">ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR</td><td>Cl. I</td><td colspan="2">Lipsește disciplina „Științe”</td></tr>
<tr><td>Cl. a II-a</td><td colspan="2">Subcompetențe: comunicarea sub diverse forme ale observațiilor efectuate asupra mediilor de viață ale lumii vii;
Aprecierea importanței protejării mediului înconjurător.</td></tr>
<tr><td>Cl. a III-a</td><td colspan="2">Stabilirea relațiilor între părțile component ale unui sistem studiat (plante spontane și cultivate; animale sălbatice și domestice, lanțuri trofice etc.); Explorarea efectelor factorilor de mediu asupra plantelor și animalelor; Argumentarea importanței protejării mediului înconjurător; Achiziționarea și utilizarea termenilor-cheie: Cartea Roșie, protecție; Formularea de probleme pe baza acțiunilor omului (stabilizatoare, perturbatoare) asupra mediului înconjurător; Analiza consecințelor activității omului asupra mediului ambiant cu elucidarea măsurilor de remediere.</td></tr>
<tr><td>Cl. a IV-a</td><td colspan="2">Investigarea diferitor cauze și consecințe ale impactului ecologic; Interpretarea unor informații, date selectate din diverse surse de informații cu referire la poluarea mediului înconjurător.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ÎNVĂȚĂMÂNT GIMNAZIAL</td><td rowspan="2">Cl. a V-a</td><td>Științe</td><td>Competențe de investigație științifică a lumii înconjurătoare.
–Competențe de protecție a mediului ambiant.
Subcompetențe
– Descrierea factorilor biotici și abiotici ai naturii;
– Determinarea asemănărilor și deosebirilor între nutriția plantelor și cea a animalelor;
– Stabilirea legăturilor între componentele materiei vii;
– Relatarea legăturii reciproce plantă-animal-om;
– Stabilirea unor soluții pentru protejarea mediului ambiant.</td></tr>
<tr><td>Geografia</td><td>– Identificarea relațiilor dintre componente, fenomene și procese naturale.
Formarea comportamentului în raport cu natura pe baza cunoașterii relației cauză-efect.
Subcompetențe</td></tr>
</table>

			– Aplicarea unor elemente din ştiinţe, biologie la învăţarea biosferei, a solului; Să recunoască factorii, care duc la dezvoltarea şi repartiţia diversităţii lumii organice; – Să descrie lumea vegetală şi cea animală din localitatea natală; – Să manifeste o atitudine grijulie faţă de componentele lumii organice şi de sol; – Să manifeste atitudine grijulie pentru calitatea mediului natural în localitatea natală şi pe glob; – Să deducă consecinţele degradării mediului natural în localitatea natală şi pe glob; – Să propună idei, soluţii pentru ameliorarea mediului în plan local, regional şi global.
	Cl. a **VI**-a	**Biologia**	– Competenţa de a proiecta acţiuni de ocrotire a biodiversităţii şi a ecosistemelor; – Diversitatea plantelor şi animalelor în Republica Moldova; – Efectele acţiunii omului asupra diversităţii mediului; – Rezervaţii naturale şi parcuri naţionale din Republica Moldova; – Plante şi animale pe cale de dispariţie din Republica Moldova; – Recunoaşterea plantelor şi animalelor din Republica Moldova; – Analiza influenţei activităţii omului asupra mediului; – Planificarea acţiunilor de ocrotire a animalelor şi a plantelor din localitate.
		Geografia	Geografia continentelor şi oceanelor.
		Fizica	-
	Cl. a **VII**-a	**Biologia**	-
		Geografia	-
		Chimia	– Să identifice: sursele şi consecinţele poluării aerului, problemele de mediu şi soluţionarea lor.
		Fizica	-
	Cl. a **VIII**-a	**Biologia**	– Clasificarea plantelor şi animalelor din localitate; – Argumentarea rolului plantelor şi animalelor în natură şi în viaţa omului; – Ocrotirea mediului.
		Geografia	– Autoformarea prin întocmirea portofoliului, proiectelor în procesul de studiere a componentelor naturii; – Să esenţializeze problemele ecologice ale Republicii Moldova; – Să elaboreze un proiect de investigaţie a apelor, a vegetaţiei, a lumii animale din localitate; – Să propună căi de soluţionare a problemelor ecologice; – Să aprecieze importanţa ariilor protejate în Republica Moldova.
		Chimia	– Să manifeste responsabilitate şi grijă faţă de protecţia aerului şi a mediului; – Să manifeste responsabilitate şi grijă faţă de protecţia apelor naturale, apei potabile şi a sănătăţii personale.
		Fizica	– Soluţionarea unor situaţii de protejare fonică în viaţa cotidiană.

	Cl. a **IX**-a	**Biologia**	– Diferențierea biodiversității în diferite tipuri de ecosisteme: terestru, acvatic, subteran; – Stabilirea relațiilor între condițiile de mediu și biodiversitate; – Proiectarea acțiunilor de ameliorare a stării ecosistemelor din localitate – Interpretarea consecințelor acțiunii omului asupra biodiversității; – Argumentarea rolului complexelor naturale protejate de stat din Republica Moldova.
		Geografia	– Evaluarea gradului de asigurare a teritoriului țării cu diferite tipuri de resurse naturale; – Să manifeste un comportament critic și util față de utilizarea resurselor naturale.
		Chimia	– Să descrie principalele surse de poluare a mediului și măsurile de protecție; – Să utilizeze diverse surse didactice pentru elaborarea și prezentarea unui eseu ecologic.
		Fizica	– Explicarea acțiunii radiațiilor ionizate și măsurilor de protecție a organismelor vii; – Estimarea pericolului depozitării deșeurilor radioactive.
ÎNVĂȚĂMÂNT LICEAL			
	Cl. a **X**-a		–
		Biologia	– Competența de a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor; – Recunoașterea organismelor ce aparțin diferitor clase de plante și animale.
		Geografia	-
		Chimia	-
		Fizica	-
	Cl. a **XI**-a	**Biologia**	-
		Geografia	– Manifestarea comportamentului critic și constructiv față de utilizarea resurselor naturale.
		Chimia	-
		Fizica	-
	Cl. a **XII**-a	**Biologia**	– Analiza factorilor poluanți ai ecosistemului/ mediului; – Proiectarea acțiunilor de conservare a biodiversității vegetale și animale din diverse ecosisteme; – Planificarea activităților de salubrizare a mediului.
		Geografia	– Deducerea consecințelor impactului antropic în fiecare tip de mediu; – Manifestarea unui comportament critic și constructiv față de calitatea mediului; – Identificarea surselor de degradare a aerului, a apei, a vegetației, a lumii animale, a solurilor în plan local, regional și global; – Identificarea activităților antropice care duc la degradarea mediului; – Stabilirea măsurilor posibile de ameliorare a mediului la nivel local, regional și global;

			– Manifestarea atitudinii grijulii faţă de calitatea mediului în localitatea natală, în plan regional şi global; – Descrierea principalelor arii protejate; – Elaborarea propunerilor pentru soluționarea problemelor globale ale mediului natural şi ale lumii contemporane; – Întocmirea proiectelor de soluționare a problemelor ecologice; – Prezentarea unui demers ştiinţific despre protecţia mediului în condiţii de dezvoltare durabilă.
		Chimia	-
		Fizica	-

Astfel, analizând formarea culturii ecologice la copii, evident ne axăm pe aria curriculară „Educația pentru mediul ambiant şi cultură ecologică" în instituțiile preşcolare şi disciplina „Ştiințe" în clasele primare. În urma unei evaluări întreprinse de Ministerul Educației şi Centrul Educațional PRO DIDACTICA, disciplina „Ştiințe" deține locul de frunte în topul manualelor şcolare. Totodată, e de menționat faptul că lipsa disciplinei în clasa I, face imposibilă realizarea continuității între treptele preşcolară şi primară, or, nerespectarea acestui principiu cauzează apariția unor goluri sau regrese în învățare şi în timp, conduce la insuccesul şcolar. Caracterul şi volumul cunoştințelor odată cu trecerea copiilor la o nouă treaptă de învățământ nu creşte, priceperile şi deprinderile de muncă nu se perfecționează şi nu are loc trecerea treptată la metode şi forme noi de lucru cu elevii de vârstă şcolară mică. În rezultat scade interesul copiilor față de natură. Considerăm că este necesară o coordonare totală a curricula pentru instituțiile preşcolare şi clasele primare privind formarea culturii ecologice la copii, iar disciplina „Ştiințe" să fie studiată din primul an al ciclului primar.

Curriculumul la disciplina „Ştiințe" pentru clasa a V-a este elaborat în cheia continuității la disciplina integrată „Ştiințe" pentru clasele a II-a – a IV-a. Natura, fiind studiată în clasele primare la nivelul conceptelor materie-macrocorpuri, în clasa a V-a se aprofundează la nivelul conceptelor materie-corpuri-substanță, pătrunzând astfel în esența fenomenelor din natură şi stabilind conexiuni dintre viu şi neviu. Prima perfecționare a curriculumului şcolar pentru disciplina „Ştiințe", clasa a V-a (2006), a constat în optimizarea conținuturilor ştiințifice şi, în deosebi, a obiectivelor curriculare pe bază de obiective-cadru şi obiective de referință sintetizate în măsură să rezolve progresiv actul de predare-învățare-evaluare. Fiind la a doua etapă de perfecționare(2010), curriculumul „Ştiințe" direcționează la etapa actuală spre o modernizare în termeni de **competențe**. Curriculumul național şcolar, inclusiv la „Ştiințe" conturează două tipuri de competențe: competențe specifice şi subcompetențe. Pentru clasa a V-a caracteristic este faptul că conținutul integrat situează procesul educațional într-o viziune globală a cunoaşterii ştiințifice care pune într-o coerență logică a ansamblului de cunoştințe specific disciplinelor şcolare fizica, biologia şi chimia.

Curriculumul şcolar la Geografie pentru clasele a V-a – a IX-a se axează pe formarea de competențe şi propune modalități concrete de integrare a elevilor în situații cotidiene.

La treapta gimnazială, Biologia se studiază în calitate de disciplină obligatorie în clasele a VI-a – a IX-a şi prevede formarea unor competențe referitoare la protecția mediului ambiant. Curriculumul propune un model de studiu integrat al acestei discipline, model care contribuie la formarea unei concepții unitare asupra naturii.

În urma analizei curriculumului național pentru clasa a VII-a, constatăm că realizarea educației ecologice a elevilor este propusă doar printr-o singură competență ce ține de poluarea aerului, în cadrul disciplinei Chimia.

E de menționat faptul că în cadrul disciplinelor Biologia, Geografia, Chimia şi Fizica pentru clasa a VIII-a şi a IX-a se propun spre realizare competențe şi subcompetențe prețioase în formarea culturii ecologice la elevi.

Urmărind realizarea principiului continuității în formarea culturii ecologice la treapta liceală, constatăm că în clasa a X-a doar disciplina Biologie prevede unele competențe şi subcompetențe, în clasa a

XI-a ele practic lipsesc, apoi în cadrul disciplinelor de Biologie şi Geografie pentru clasa a XII-a se propun spre formare competențe şi subcompetențe prețioase în domeniul dat.

În planurile de învățământ pentru instituțiile preuniversitare au fost incluse cursuri opționale: „Educația ecologică", „Protecția mediului", „Omul şi natura". Până în prezent însă nu au fost elaborate curricula disciplinare şi suficiente materiale didactice, care ar facilita activitatea învățătorilor şi profesorilor în acest domeniu, fapt care prezintă cauza principală în nerealizarea cursurilor. Totodată, manualul „Ecologia şi protecția mediului" editat cu suportul financiar al UNESCO, a fost distribuit în toate instituțiile preuniversitare şi este utilizat în calitate de suport pentru realizarea orelor opționale. Curriculumul la disciplina opțională „Educația ecologică şi protecția mediului ambiant", elaborat de IŞE în contextul Planului de acțiuni privind Educația pentru Dezvoltare Durabilă, aprobat prin decizia şedinței comune a Colegiului Ministerului Ecologiei şi Resurselor Naturale cu Ministerul Educației şi Tineretului (2008), permite realizarea orelor la toate treptele de şcolaritate, însă, nesistematic şi nu în toate clasele.

Cât priveşte pregătirea tinerei generații în domeniul ocrotirii mediului în cadrul colegiilor se evidențiază **Colegiul de Ecologie** (Chişinău) – specialitatea „Ecologie şi protecția mediului ambiant" – cu disciplinele corespunzătoare.

Un loc aparte în pregătirea cadrelor didactice pentru realizarea educației ecologice în instituțiile preşcolare şi clasele primare le revine **Colegiilor cu profil pedagogic** din republică, care prevăd în planurile de studiu cursurile de *Metodica familiarizării copiilor cu natura, Metodica predării ştiințelor în clasele primare, Educația ecologică a copiilor* ş.a.

Formarea culturii ecologice la generația în creştere continuă în instituțiile superioare de învățământ. În cadrul unor facultăți are loc atât aprofundarea cunoştințelor ecologice obținute în şcoală, cât şi formarea cadrelor didactice pentru realizarea educației ecologice în învățământul preuniversitar prin cursuri variate ca formă şi conținut. Concomitent, studenții realizează teze de licență/ master, apoi în cadrul studiilor postuniversitare se realizează cercetări în problemele ecologice şi în domeniul psihopedagogiei prin abordarea educația ecologice a elevilor, tineretului studios.

Referințe bibliografice:

1. *Biologia: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a VI-a – a IX-a).* Chişinău, 2010.
2. *Biologia: Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a.* Ştiința, Chişinău, 2010.
3. *Chimia: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele VII-IX).* Chişinău, 2010.
4. *Chimia: Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*. Chişinău, 2010.
5. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.* Cartier, Chişinău, 2008.
6. *Curriculum şcolar: Clasele 1-4.* Min. Educației al Rep. Moldova. Chişinău, S.n., 2010.
7. *Fizica: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a VI-a – a IX-a).* Chişinău, 2010.
8. *Fizică. Astronomie: Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a.* Chişinău, 2010.
9. *Geografia: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a).* Chişinău, 2010.
10. *Geografia: Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a.* Ştiința, Chişinău, 2010.
11. *Ştiințe: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasa a V-a).* Chişinău, 2010.
12. www.edu.md

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИМУЛЯТОРОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ЛАБОРАТОРНЫМ РАБОТАМ ПО ФИЗИКЕ

СЕРГЕЙ ПОДЛАСОВ, *старший преп.*;
АЛЕКСЕЙ МАТВИЙЧУК, *асистент,*
Национальный технический университет Украины
„Киевский политехнический институт”

Abstract: *The applications of computer simulators for preparation of students to laboratory works on physics is analyzed. The simulators allows to facilitate adaptation of students of the first form to the terms of studying in technical university.*

Keywords: *computer simulator of laboratory works, succession teaching of physics, independent educational activities*

Одной из фундаментальных дисциплин, которая лежит в основе большинства технических наук, является физика. При изучении физики у студентов формируются базис для овладения знаниями и умениями в специальных дисциплинах, среди которых важную роль занимают умения проводить экспериментальные исследования и выполнять обработку полученных результатов. Эти навыки студенты должны получить, выполняя лабораторные работы.

Важность самостоятельного экспериментирования студентами подчеркивается всеми методистами и дидактами (Я.Ю. Амстиславский, О.И. Бугайов, О.Ф. Кабардин, Е.В. Коршун, В.В. Майер, Т.М. Шамало и др.). Однако, как показывает опыт, на начальном этапе обучения при выполнении лабораторных работ у студентов первого курса возникают существенные трудности, которые приводят к непродуктивным потерям времени и, как следствие, к появлению задолженностей в конце семестра. Чаще всего трудности студентов обусловлены отсутствием навыков проведения измерений и плохим пониманием логики эксперимента.

Сложности, с которыми сталкивается студент при изучении физики, по нашему мнению, связаны с нарушением принципа преемственности изучения физики в общеобразовательной школе и высшем техническом учебном заведении (ВТУЗ).

Согласно результатам входного анкетирования в начале 2009/10, 2010/11 и 2011/12 учебных годов было выяснено, что лабораторные работы в школе проводились в среднем у 88% студентов, однако только 69% из них выполняли работы самостоятельно, остальные же наблюдали за демонстрационным экспериментом и записывали данные, указанные учителем. Таким образом, реально только около 69% студентов самостоятельно проводили эксперименты, изучая физику в школе. Все это приводит к тому, что у многих студентов в физической лаборатории возникают проблемы [3], обусловленные отсутствием навыков в проведении экспериментов. Особенно это касается тех работ, в которых логика эксперимента несколько сложнее, чем проведение прямых измерений, либо используются незнакомые студентам из повседневной практики измерительные приборы. К ним, например, можно отнести определение ускорения свободного падения с помощью перекидного маятника, определение ЭДС методом компенсации, определение температуры с помощью яркостного пирометра, изучения вращения плоскости поляризации в магнитном поле (эффект Фарадея) и некоторых других.

Для коррекции недостатков экспериментальной подготовки у студентов первого курса мы используем имитационные компьютерные симуляторы реальных лабораторных работ (см. [1, с. 200; 2, с. 189]), главной отличительной чертой которых является максимально возможное соответствие компьютерного симулятора его реальному прототипу как по внешнему виду, так и по методике выполнения. На кафедре общей физики и физики твердого тела НТУУ «КПИ» создано 27 симуляторов, которые размещены на сайте Украинского института информационных технологий в образовании (http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/file.php/254/GeneralPhysics-Labs/html_physics/index_lab.html). Интерфейсы некоторых их них показаны на рис. 1.

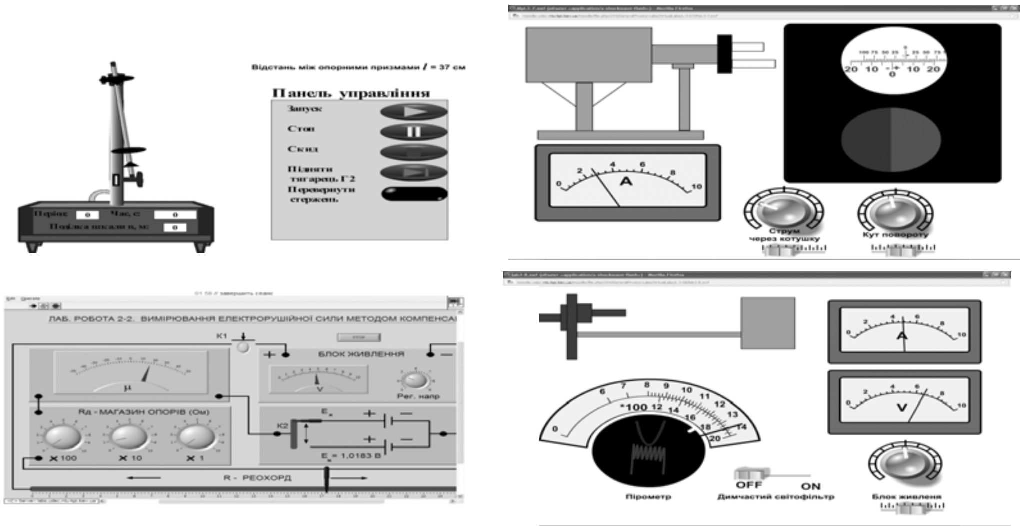


Рис. 1. Интерфейсы компьютерных симуляторов реальных лабораторных работ

Через два месяца после начала эксперимента проводилось еще одно анкетирование студентов, в ходе которого мы выясняли затраты времени студентов на работу с компьютерными симуляторами, отношение студентов к использованию симуляторов и влияние использования симуляторов на успехи студентов.

Было установлено, что студент в среднем тратит на выполнение одной лабораторной работы, используя компьютерный симулятор, от 20 минут до одного часа, а на подготовку теории – от 1 до 3 часов. В целом студенты положительно относятся к использованию компьютерных симуляторов.

На основании анкетирования также было установлено, что 47 % студентов считают, что использование симуляторов привело к улучшению результатов при выполнении и защите лабораторных работ, 17 %, - что не привело, а 35 % отметило частичные улучшения, т.е. в каких-то вопросах помогло (54 %), а в каких-то – нет (46 %). При использовании симуляторов у некоторых студентов возникали осложнения, к числу которых следует отнести: сложность теоретических сведений, необходимых для выполнения работ (12 % студентов); сложность для понимания порядка выполнения работ (17 %); сложность макета виртуальной работы (17 %); остальные ответы касались частных случаев отдельных работ, либо же трудностей у студентов не возникало.

Согласно наблюдению коллег, студенты которых имели возможность работать с компьютерными симуляторами, существенно улучшили результаты работы в лаборатории, они успевают выполнить лабораторную работу, расчеты и защитить полученные результаты за время занятия. Заметим, что при традиционной организации работы в лаборатории очень часто защиту полученных результатов приходилось переносить на следующее занятие.

Использование компьютерных симуляторов лабораторного оборудования позволяет обеспечить предварительное знакомство студентов с лабораторным оборудованием и отработать ход выполнения лабораторной работы с последующим анализом полученных данных в виртуальном пространстве. Полученные умения ретранслируются на реальное оборудование, используемое в физической лаборатории высшего технического учебного заведения, что ускоряет процесс адаптации студентов к условиям работы в ней. К преимуществам применения этого подхода следует отнести также то, что он позволяет у студентов сформировать умения самостоятельно проводить экспериментальные исследования и индивидуализировать процесс обучения в ВТУЗе.

Библиография:

1. Моисеенко В.И., Подласов С.А. *Виртуальные лабораторные работы по физике*. Материалы X Международной конференции «Физика в системе современного образования (ФССО-09)». Санкт-Петербург, 31 мая-4 июня 2009 граммов. Т. 2. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, СПб, 2009.
2. Подласов С.А. *Виртуальные лабораторные работы в техническом вузе.* Современный физический практикум: материалы XI Междунар. учеб.-метод. конференции., Минск, 12-14 октября 2010 г. / Под ред. Н.В. Калачева, М.Б. Шапочкина, А.К. Федотова. Изд. центр БГУ, Минск, 2010.
3. Цюпа А.М., Матвійчук О.В. *Реалізація принципу наступності навчання фізики під час лабораторного практикуму.* // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 50. – Частина 2. Видавництво ХДУ, Херсон, 2008, с. 299-304.

CALCULATORUL – PARTENER ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT – PAS PENTRU OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂRII

VASILICA MAFTEI**,** *profesor*, Şcoala Iveşti;
JENICA GHERGHESCU**,** *profesor*, Şcoala Ciocani;
NECULAI LUCIAN GHERGHESCU, *profesor*, Şcoala Ciocani,
Bârlad, jud. Vaslui, **România**

Abstract: *The question that probably many of us put in this context is whether you really need these changes, structural adjustment*, which *can cause problems for some categories of teachers or students*.

The answer is given even the society to which we turn. Information Society is not a foreseeable future, but a fact of this, it is up to everyone as soon really know how to be part of it and not only as an external requirement imposed, but as a necessity individual harmonization.

Profesia didactică are o dimensiune puternică, nu poate fi intuitivă sau artizanală, dar nici nu poate fi construită numai din cunoştinţe şi competenţe, ci şi atitudini şi valori.

Cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului şi al didacticii disciplinei pe care o predă, ceea ce înseamnă că are capacitatea de a prelucra, structura şi de a face accesibile cunoştinţele transmise, de a forma abilități, ținând cont de particularitățile de vârstă individuală şi de grup ale elevilor. Acesta proiectează şi aplică strategii didactice eficiente şi atractive în raport cu scopurile şi conținuturile propuse.

O problemă importantă în învățământ o reprezintă eficientizarea procesului de predare.

Noile tehnologii pentru tratarea şi transmiterea informațiilor influențează în toate sferele de activitate maniera de a comunica şi de a interacționa. La nivelul învățământului problema esențială o constituie înțelegerea corectă a acestor resurse educaționale. Ele pot fi un instrument eficient în predare, învățare; nu elimină rolul cadrului didactic, ci îmbogăţeşte instrumentele pedagogice în concordanță cu finalitățile fiecărui ciclu de învățământ. Printr-o utilizare simplă se permite dezvoltarea unei culturi a informației info-cultura, constând din cunoaşterea posibilităților oferite de calculator.

Utilizarea platformei AEL este marcată de o vastă extindere a ariei de acoperire specifică domeniului educației:

- suport multi-lingvistic şi regional: AEL este uşor de transpus într-o altă limbă şi uşor de reconfigurat;
- rolurile, grupurile, utilizatorii şi drepturile de acces asociate sunt uşor de administrat;
- oferă un sistem de operare care este periodic upgradat;
- module de lecții care tratează interactiv diverse subiecte din programa şcolară;
- testează şi evaluează elevii, realizând o monitorizare inteligentă în funcție de nivelul de pregătire al fiecăruia;
- accesul nelimitat la informație prin Internet sau baze de date proprii (cum ar fi dicționarele, care afişează definiții la o simplă selectare a unui cuvânt);
- realizează administrarea resurselor clasei/şcolii, contribuind punctual şi global la organizarea eficientă a programului şcolar;

- este un cadru de desfăşurare a unei strategii, pe care o stabileşte profesorul, el utilizează module-momente de lecție furnizate de pachetul AEL, fiecare moment fiind, de fapt, un soft educațional de un anume tip;
- realizarea de proiecte comune ale elevilor şi profesorilor lor.

În ceea ce priveşte rolul formativ al informaticii în cadrul procesului de învățământ, trebuie să fie menționate următoarele două aspecte:

- utilizarea calculatorului electronic ca instrument didactic în desfăşurarea procesului de predare-învățare;
- obiectivul propus nu poate fi realizat decât dacă utilizarea calculatorului, ca instrument didactic, se realizează în contextul folosirii unor strategii didactice adecvate.

Atunci când se proiectează demersul didactic prima întrebare pe care şi-o pune educatorul este: „Ce obiective urmărim în continuare?"

Se stabilesc strategiile didactice pentru realizarea integrală a obiectivelor propuse precum şi mijloacelor ce urmează a fi folosite.

Etapele în proiectare sunt:

- formularea clară a obiectivelor;
- realizarea sarcinilor de lucru pentru elevi care să permită formarea /dezvoltarea comportamentelor prevăzute ca obiective;
- structurarea unei strategii prin definirea specificului unei secvențe;
- alegerea optimă a tehnologiei pentru fiecare secvență. În această etapă va fi realizat soft-ul necesar;
- stabilirea modului de evaluare.

Atunci când educatorul îşi proiectează activitatea didactică va ține cont de momentul în care vrea să aplice tehnologia informației în predare, când utilizarea calculatorului este necesară pentru atingerea obiectivelor propuse, adică:

- modul în care Tehnologia informației oferă accesul la informații;
- modul în care Tehnologia informației îi poate ajuta să demonstreze, să explice diverse aspecte;
- modul în care Tehnologia informației ajută să analizeze modele existente, să comunice, să caute informații.

Educatorul trebuie să ştie modul în care Tehnologia informației poate fi folosită pentru atingerea obiectivelor, metode de evaluare a progresului la disciplină, metode de evaluare a reuşitei lecției, impactul pe care îl are tehnologia informației în cadrul lecției. Introducerea calculatorului în procesul de învățământ, măreşte calitatea învățării şi permite includerea noțiunilor într-un corp coerent de informații. Algoritmizarea, modelarea, simularea sunt metode de învățare programată ce permit realizarea lecțiilor asistate pe calculator. Calculatorul poate fi folosit în procesul integral sau în anumite momente ale lecției. El nu înlocuieşte educatorul, ci preia funcții din activitatea de instruire precum şi momente din munca elevului.

Instruirea asistată pe calculator se poate folosi la majoritatea disciplinelor: limba română, limbi străine, matematică, istorie, geografie, cunoaşterea mediului, muzica, educație fizică. Utilizând elementele informatice, se pot realiza prezentări computerizate, de exemplu cu ajutorul aplicațiilor POWER POINT etc. Familiarizarea cu pachetul Power Point, pot fi propuse teme individuale sau pe grupe cu aspect interdisciplinar:

- realizarea unui dicționar cu literele alfabetului în imagini;
- studiul ariilor figurilor geometrice;
- realizarea unui dicționar cu autori şi opere;
- prezentarea oraşului în text şi imagini etc.

Exemplele pot continua şi temele propuse ca proiecte depind de inventivitatea educatorului. Noile roluri pe care le implică profesia de educator impun o pregătire inițială şi continuă corespunzătoare realizată pe de o parte prin creşterea ponderii problematicii privind învățarea şi, pe de altă parte, includerea unor secvențe privind noile tehnologii informatice:

- contribuie la perfecționarea comunicării, având informații despre cele mai diferite obiecte, fenomene, evenimente;

- permite vizualizarea unor obiecte sau fenomene care nu pot fi concepute direct de către elevi;
- oferă suport tehnic pentru învățarea prin descoperire, permițând elevilor să efectueze experiențe;
- susține procesul de formare a noțiunilor şi capacităților de analiză, sinteză, generalizare;
- oferă un suport pentru efectuarea de exerciții şi rezolvarea de probleme.

Eficiența calculatorului în activitatea de predare-învățare este determinată de metodologia folosită de cadrul didactic pentru integrarea acestuia în activitatea didactică. Atât succesele, cât şi insuccesele în pregătirea teoretică şi practică a elevilor, sunt determinate, în buna parte şi de modul în care fiecare cadru didactic ştie să folosească potențialul didactic al mijloacelor de învățământ.

Evoluția soft-urilor, de la aspectul predominant de verificare, testarea cunoştințelor, către aspecte mai complexe, care asigură contexte semnificative pentru învățare, modifică aria de activități a profesorului cantitativ, dar şi calitativ.

Una dintre modificările majore aduse de intervenția calculatoarelor în învățământ este şi schimbarea de paradigmă, de la centrarea pe profesor, la centrarea pe elev. Prin răspândirea şi diversificarea IAC, rolul dascălului suferă modificări. Treptat, profesorul se degrevează de activități de rutină, dar sarcinile lui se amplifică prin aceea că trebuie să conceapă şi să realizeze mici programe adaptate cerințelor disciplinei pe care o predă şi adaptate totodată şi la cerințele procesului educativ.

În noile medii de învățare, toți elevii beneficiază de acces la aceleaşi surse de informații, încât se poate spera asigurarea unor şanse egale de educație. Cu toate că elevii mei locuiesc în mediul rural, au nevoie de inițierea, cunoaşterea, înțelegerea lucrului cu calculatorul, în vederea dezvoltării spiritului inventiv şi creator. Mediul rural a început să simtă nevoia de modernizare, de intrare în era informațională. Cultivarea sensibilității copiilor, a dorințelor de cunoaştere, folosirea unor programe în care se pot repeta sau chiar aplica cunoştințe din discipline diferite, vor duce la un comportament civilizat, la dezvoltarea bagajului de informații.

Elevul devine unul dintre constructorii propriei cunoaşteri, dobândind un rol care, chiar şi în trecutul apropiat, îi era necunoscut. Sigur acesta vine nu numai cu avantajele evidente ci şi cu responsabilități, pentru că centrul noii educații este responsabilizarea, descoperirea timpurie a importanței actului educațional care se transformă din dogmă în proiect liber consimțit la care elevul participă activ îmbinând acumularea de informații cu dobândirea unor abilități precise care să îi dea posibilitatea să caute, să descopere, să investigheze, să acumuleze, oferindu-i o bază puternică pentru societatea în care urmează să trăiască.

Avantajele utilizării metodei instruirii asistate de calculator în procesul de predare-învățare:

Anticipând cerințele de la viitoarele locuri de muncă. Acomodarea cu utilizarea calculatorului încă de pe băncile şcolii, poate conduce la:

- stimularea față de cunoştințele predate prin captarea atenției datorită prezentării audio-vizuale a noțiunilor, eliminându-se astfel riscurile neatenției datorate rutinei sau plictiselii, elevii putându-se implica în mod activ prin interacțiunea directă cu computerul;
- dezvoltarea gândirii logice şi creative prin implicarea elevilor în soluționarea unor probleme care presupun parcurgerea anumitor etape de rezolvare sau prin prezentarea de către calculator a raționamentului prin care s-a ajuns la o anumită soluție pentru probleme în discuție, în cazul folosirii unor aşa numite sisteme expert (programe care rezolvă anumite probleme şi, prin interacțiune directă cu utilizatorul, pot explica modul în care s-a ajuns la soluția respectivă;
- stimularea imaginației se realizează prin prezentarea audio-vizuală a cunoştințelor, dar şi prin folosirea jocurilor pe calculator care duc la formarea abilităților de utilizare a echipamentelor hard şi soft şi la creşterea vitezei de reacție în momentul apariției unor stimuli;
- individualizarea instruirii, programele specifice instruirii asistate de calculator având calitatea de a permite elevilor să învețe conform propriului ritm, fără emoții care să le modifice modul de a se comporta sau de a reacționa, fiind adaptabile tuturor stilurilor de învățare, stimulând stilul individual şi independent:
- creşterea randamentului activității de predare prin posibilitatea de prezentare a diferitelor exemple şi modele specifice cunoştințelor respective, dar şi prin stimularea anumitor procese şi fenomene, a

căror producere în laborator ar fi fost imposibilă, sau foarte costisitoare (putem exemplifica acest lucru printr-un program software care să prezinte activitatea unui vulcan activ);

- tratarea interdisciplinară a conținuturilor prin accentuarea relațiilor dintre anumite discipline;
- feed-back-ul este imediat, semnalizându-se cu o mare rapiditate eventualele erori sau dificultăți apărute, facilitându-se corectarea imediată a acestora şi ducând la responsabilitatea celor care învață;
- evaluarea cu ajutorul computerului este obiectivă, testele fiind aplicate elevilor şi corectate după un anumit program implementat, fără să intervină acei factori perturbatori ai aprecierii rezultatelor (efectul HALO, efectul de anticipație, efectul de „contrast", o ecuație personală a examinatorului). Singurul factor care ar putea să perturbe aprecierea rezultatelor cu ajutorul computerului este determinat de aşa numita eroare instrumentală care nu este „vina" calculatorului, ci a celui care a conceput şi a implementat testul de evaluare. Instruirea asistată de calculator oferă elevilor posibilitatea de a se autoevalua;
- antrenarea elevilor în perspectiva educației permanente, instruirea asistată de calculator având o mare contribuție în pregătirea elevilor în acest stil de viață;
- promovarea învățământului deschis la distanță datorită utilizării Internetului şi a altor surse multimedia.

Dezavantajele recurgerii la utilizarea instruirii asistată de calculator sunt următoarele:

- utilizarea instruirii asistată de calculator este încă destul de costisitoare, iar, în unele cazuri, este imposibilă datorită dotării insuficiente a unităților de învățământ cu echipamente de calcul;
- deşi permite stimularea diferitelor evenimente, procese, fenomene, acțiuni, această metodă nu poate să înlocuiască activitatea practică de laborator;
- posibilitatea pierderii obişnuinței de a purta discuții, de a argumenta datorită interacțiunii om-calculator;
- izolarea elevilor de prietenii, colegii şi profesorii lor în timp, datorită utilizării îndelungate a calculatorului;
- nu este potrivită tuturor elevilor şi tuturor stilurilor cognitive;
- are un impact diferit, în funcție de vârsta elevilor.

Dinamica noilor metode de învățare este fundamental alta, elevul este învățat cum să învețe adaptând mijloace propuse de propriile capacități şi abilități, este deprins mai degrabă să caute informația, folosind algoritmi precişi, decât să o rețină fără discernământ.

Întrebarea pe care, probabil, mulți dintre noi o pun în acest context este dacă într-adevăr este nevoie de aceste schimbări majore, structurale, care pot genera probleme de adaptare a unor categorii de profesori sau elevi.

Răspunsul este dat chiar de societatea spre care ne îndreptăm. Societatea informațională nu mai este o previziune de viitor, ci o stare de fapt a prezentului, rămâne la latitudinea fiecăruia cât de repede va şti să facă parte cu adevărat din ea şi aceasta nu numai ca o cerință exterioară impusă, ci ca o necesitate individuală de armonizare.

Referințe bibliografice:

1. Cerchez E. *Sisteme de calcul.* Editura L&S Informat, Bucureşti, 1998.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. E.D.P., Iaşi, 1996.
3. Ionescu C. *Metodica predării informaticii.* Universiteta Babeş-Bolyai, Cluj, 1998.
4. http://www.immromania.ro/servicii

IDENTIFICAREA, MOTIVAREA ŞI SPRIJINIREA TALENTULUI MATEMATIC - CONTRIBUȚIE ÎN OPTIMIZAREA ÎNVAȚĂMÂNTULUI

VICTORIA VOICU, *profesor,*
Colegiul Național „Nicolae Titulescu”, Pucioasa, jud. Dâmbovița**, România**

Abstract: *This article is a proposal for the optimization idea of education for a all-knowing society, reaching to the identification, the motivation and the support of the talented students, a method that could be used for a variety of disciplines and for all types of students. Furthermore, teachers need to be trained with methods and to be provided with materials in order to identify and support such talented students!*

„Matematica este nici mai mult, nici mai puțin, decât partea exactă a gândirii noastre!”
(L.E.J. Brouwer)
„Cunoaşterea este moneda noastră!” **(Lewis Platt)**

Astăzi, mai mult ca niciodată, într-o societate caracterizată de o dinamică accelerată, se evidențiază noi sarcini ale educației, cărora aceasta trebuie să le facă față. Optimizarea procesului de învățământ în conformitate cu noile cuceriri ale ştiinței şi cu cerințele societății moderne, impun reconsiderări şi dezvoltări în didactică. Acest lucru presupune lărgirea cadrului de abordare şi nuanțare a soluțiilor posibile, pentru că „nu există niciun mod infailibil de învățare şi niciun mod infailibil de predare” [4, p. 69]. Abordarea problemelor care apar trebuie făcută cu maximă seriozitate, eficiență şi creativitate.

Istoria didacticii reflectă evoluția concepților despre învățare şi învățământ proiectate pe fondul dezvoltării doctrinelor pedagogice şi a instituțiilor şcolare. S.Cristea preciza că „fundamentarea didacticii în cadrul unui discurs pedagogic autonom implică parcurgerea a trei etape distincte: etapa didacticii tradiționale (sec.XVII-XIX) cu accent pe activitatea de predare, cu dirijarea autoritară a învățării, etapa didacticii moderne (sfârşitul sec. XIX - începutul sec. XX) cu accent pe activitatea de predare-învaţare, etapa didacticii postmoderne (a doua jumătate a sec. XX) de tip curricular cu accent pe activitatea de predare-învățare-evaluare. Caracteristica societății cunoaşterii nu este faptul că se dispune de mari cantități de informație, ci că în cadrul ei trebuie întotdeauna să se cunoască mai mult. Capacitatea de a ajunge să se cunoască mai mult, face apel la subiectul cunoaşterii, în consecință la ființa umană.

Informația este ceva extern ce se pune la dispoziția noastră, cunoştința este însă o dezvoltare internă, o îmbogățire a existenței noastre practice, o potență a capacitații noastre operative. Un lucru, care în opțiunea mea merită a fi pus în discuție, ar putea fi acela al identificării, motivării şi sprijinirii talentului elevului pentru o anume disciplină, în cazul de față pentru matematică. În multe şcoli din Europa, programa analitică nu este orientată către elevii potențial talentați.

D.P. Ausbel şi F.G. Robinson prezintă câteva strategii pe care le pot utiliza educatorii în munca lor de dezvoltare a motivației elevilor pentru studiu. Dacă un elev nu este motivat pentru un obiect de învațământ, educatorul trebuie să afle cauzele, să găsească o cale didactică salutară, să stârnească interesul elevului. Elevul poate să nu fie inițial motivat pentru învățarea matematicii, dar poate fi interesat de un paradox, de o contradicție vizibilă, rezolvarea unei probleme poate da naştere unor satisfacții, iar acestea, la rândul lor să reprezinte un punct de pornire pentru dezvoltarea unor atitudini pozitive față de matematică. Există numeroase modalități prin care educatorul poate să capteze interesul elevului pentru disciplina pe care o predă. Se poate porni de la impulsul de auto-afirmare al elevului, sublinind perspectivele profesionale ale matematicii într-o mulțime de domenii prestigioase. Profesorii buni stimulează interesul elevilor pentru un obiect, prin simpla forță a entuziazmului lor. Profesorul pasionat de matematică ştie să-şi atragă elevii în studiul disciplinei astfel încât să nu simtă efortul depus când lucrează pagini întregi de exerciții. Este importantă şi starea de competiție creată între elevi, ea trebuie să fie transparentă, deschisă, colegială. Elevul trebuie să vadă că şi profesorul se implică, face eforturi alături de ei pentru obținerea performanței.

O altă strategie de cultivare a motivației dupa D.St. Saucan (1999), este aceea a rezolvării creative a problemelor, a folosirii tehnicii întrebărilor succesive, tehnică ce incită curiozitatea, menține concentrată atenția copiilor, asigurând o învățare eficientă. Educatorul nu trebuie să dezvolte numai intenția şi dorința elevului de a învăța, ci să cultive implicarea elevului în activitatea de studiu. Pentru elevii din clasele

terminale motivația pentru matematică devine un obiectiv pentru că aceşti elevi se pregătesc mai intens pentru alegerea viitorului tip de învăţamânt superior sau a viitoarei profesiuni. Sugestiile prezentate în legătură cu dezvoltarea motivaţiei, par simple, dar ele sunt esenţiale, utile şi dificil de atins.

Toate ţările civilizate şi-au dezvoltat învăţământul matematic. De la Spiru Haret încoace, sistemul de învăţământ românesc dă importanţa cuvenită matematicii. Un absolvent de liceu, ca să intre la orice Facultate din Statele Unite, trebuie să dea test şi la matematică.

Am pus în discuţie problema dezvoltării talentului matematic pentru că în vara acestui an, 2012, am fost beneficiara unei mobilităţi individuale Comenius, prin Programul de Învăţare pe tot Parcursul Vieţii, „MATHEU- IDENTIFICATION, MOTIVATION AND SUPPORT OF MATHEMATICAL TALENTS IN EUROPEAN SCHOOLS"- organizat de EUROPEAN OFFICE OF CYPRUS şi THALES Foundation.

Obiectivele organizatorilor cursului la care am avut oportunitatea să particip, au fost de a elabora metode şi instrumente educaţionale de identificare, motivare şi sprijinire a elevilor talentaţi la matematică.

Câteva din strategiile de lucru recomandate de organizatorii cursului au fost:

- analiza flexibilităţii programelor analitice existente în şcolile europene, accentuând aspectele de pregătire ale elevilor talentaţi;
- pregătirea profesorilor astfel încât ei să ştie să-i determine pe elevi să-şi exprime talentul lor matematic (prin talent înţelegând abilitatea de a face faţă unor situaţii problematice, dar şi aspectele ce ţin de gândirea teoretică);
- elaborarea unor materiale matematice necesare dezvoltării şi promovării elevilor talentaţi la matematică;
- schimbarea atitudinii guvernelor, universităţilor, fundaţiilor în legătură cu acordarea de burse şi sprijin financiar pentru elevii talentaţi;
- realizarea de website-uri care să asigure informaţii şi sprijin pentru elevi şi profesori şi să promoveze metodele şi instrumentele de lucru, să înlesnească colaborări internaţionale ale profesorilor şi elevilor.

Un instrument de identificare a talentului este METODA LADERS - metodă ce constă într-un set de scări, o scara reprezintă un text autonom matematic, axat pe un anumit subiect, care ar putea fi utilizat de către profesori sau elevi în activitatea lor în şi dincolo de sala de clasă. În esenţă, scara este o secvenţă de probleme matematice, cu explicaţii şi întrebări pentru auto-testare cu un coeficient gradat de dificultate. Numele provine de la un dispozitiv folosit în alpinism, iar instrumentul facilitează procesul de depăşire a diferitelor dificultăţi. Folosind scara, elevii (şi profesorii) ar putea îmbogăţi, aprofunda şi testa cunoştinţele lor pe un subiect specific matematic. Partea de jos a scării este înrădăcinată în materialul curriculum-ului studiat la clasă. Paşii, cuprind definiţii, explicaţii, informaţii, provocări în scopul dobândirii nivelului superior de înţelegere a materialului. În funcţie de abilităţile individuale, elevii vor urca la înălţimi diferite pe scară. Scările pot ajuta la identificarea elevilor talentaţi. Scările acoperă subiecte despre Principiul lui Dirichlet, matematică discretă, geometrie, teoria grafurilor, inegalităţi, invarianţi, jocuri, teoria numerelor, numere complexe, inducţie, statistică, transformări geometrice, algebră liniară. Explicaţiile şi prezenţa unor întrebări ajutătoare, soluţiile comentate permit elevului să înţeleagă şi să parcurgă paşii chiar şi fără ajutorul profesorului. Dacă scara este bine proiectată, aceasta conţine probleme interesante, provocatoare, astfel încât elevii pot fi atraşi şi motivaţi să aloce mai mult timp şi energie studiului matematicii.

Un profesor bun nu se concentrează numai asupra elevilor talentaţi, dar nici nu trebuie să-i ignore, trebuie să-i ajute să-şi consolideze capacităţile, să interacţioneze cu ceilalţi. Cultivarea (motivarea) interesului pentru matematică se poate face alegând probleme interesante, cu aplicabilitate în viaţa de zi cu zi, cu legături şi aplicaţii în alte ştiinţe, cu scurte anecdote şi istorie matematică, cu jocuri matematice, cu puzzle-uri, cu gadget-uri inteligente, cu proiecte şi competiţii.

Sprijinul elevilor poate fi realizat, recomandând o bibliografie bună, cu cadre didactice inspirate şi cu înfiinţarea unor cluburi de activităţi matematice!

Concluzie

Articolul de faţă, şi-a propus să prezinte importanţa depistării timpurii a talentului matematic al elevilor, al motivării şi sprijinirii lor. Numai că talentul devine punct forte prin multă muncă şi studiu, în caz

contrar este un har folosit la capacitate minimă sau irosit. Un filozof şi totodată un om de ştiinţă celebru al secolului trecut, Deepak Chopra, spunea: „*Dacă un copil este slab la matematică, dar bun la tenis, majoritatea oamenilor i-ar angaja un preparator la matematică. Eu i-aş fi angajat, mai degrabă, un antrenor de tenis*". E greu să controlezi o societate în care să se permită dezvoltarea talentului personal, sistemul educaţional este rigid, dar este destul de dificil la ora actuală să creezi cadrul necesar dezvoltării înzestrărilor native ale fiecăruia în parte. Totuşi, pentru a atinge performanţa într-un domeniu, este nevoie de talent!

Referinţe bibliografice:

1. Bruner J. *Procesul educaţiei intelectuale*. Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1970.
2. Cerghit I. *Metode de învăţământ*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
3. Cerghit I., Neacşu I., Negreţ-Dobridor I., Pânişoară O. *Prelegeri pedagogice*. Editura Polirom, Iaşi, 2001.
4. Davitz J., Ball S. *Psihologia procesului educaţional*. E.D.P., Bucureşti, 1978.
5. Mânzat I. *Dezvoltarea gândirii ştiinţifice la elevi*. In: Psihologia educaţiei şi dezvoltării, coord. I. Radu. Editura Academiei, Bucureşti, 1983.
6. Sorin C.*Curriculum pedagogic*. Volumul I. Editura Didactică şi Pedagogică, 2008.
7. www.math-eu.eu
8. http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/ Catalogul de Cursuri Comenius/Grundtvig
9. http://www.scritube.com/stiinta/matematica/Metode-de-dezvoltare-a-creativ53367.php.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

БОРИС КРЕМИНСКИЙ, *кандидат пед. наук, доцент*,
Институт инновационных технологий и содержания образования
Министерства образования и науки, молодёжи и спорта **Украины**

Abstract: *The article titled The Problem of Succession in Teaching Physics to the Talented Youth deals with the problem of nonconformity between two fundamental pedagogical systems – secondary and higher education. The contradiction has two aspects – informative (scientific) aspect and methodological aspect. Overall, the effect of these two aspects creates the problem of formation and education of the contingent of institutions of higher education, because the level of preparedness of enrollees affects the functioning of university's or college's pedagogical system. The differences in teaching methods and requirements to students in institutions of secondary and higher education result in the problems in student education. This article reviews the ways of solving contradictions in the process of teaching physics to young people gifted in this field who also have desire and feel the need in learning physics as the most important conditions of achieving educational effect. The task of creating conditions for continuous development of talent of gifted young people taught physics in secondary school and an institution of higher education remains a contemporary issue. The article determines main conditions which ensure succession in teaching physics.*

Существует немало научно обоснованных методов, методик обучения, созданы педагогические и методические системы, нацеленные на повышение эффективности обучения, и в то же время очевидной и неоспоримой является проблема необходимости повышения качества профессиональной подготовки специалистов. В этом смысле, на наш взгляд, принципиальными являются две составляющие успеха. Первая – это контингент молодых людей, принимаемых в высшее учебное заведение с целью подготовки соответствующих специалистов. Вторая – это педагогическая система, обеспечивающая процесс обучения в высшем учебном заведении. С момента зачисления студенты становятся неотъемлемой частью этой педагогической системы, в то же время являясь продуктом иной педагогической системы – общеобразовательной (средней) школы, где молодые люди получили образование и достигли уровня знаний, умений и навыков, позволившего им стать студентами. С одной стороны, конкурсный отбор, проводимый вузами, позволяет принимать

для обучения молодых людей, соответствующих требованиям педагогической системы вуза, а значит, дальнейшее формирование специалиста, его профессиональная подготовка должны проходить на высоком уровне. Но, как известно, на практике эффективная профессиональная подготовка студентов зачастую существенно осложняется из-за несоответствия уровня подготовки молодых людей уровню требований, предъявляемых в процессе обучения педагогической системой вуза.

Фактически речь идет о проявлении несоответствия, несогласованности, нестыковки между двумя фундаментальными педагогическими системами – среднего и высшего образования. Это несоответствие затрагивает наиболее перспективную, эрудированную, интеллектуально развитую часть молодежи – лучших выпускников средних школ, ведь именно они должны становиться и становятся студентами. Итак, между двумя педагогическими системами возникает противоречие, которое с нашей точки зрения имеет два аспекта – содержательный (предметно-научный), т.е. чему учить, и методический, т.е. как учить. В целом же действие этих двух аспектов порождает новую проблему – кого учить, поскольку уровень абитуриентов так или иначе, волей не волей, но влияет на уровень функционирования педагогической системы вуза.

Как известно, противоречие является стимулом решения проблемы. Наша работа посвящена рассмотрению путей решения обозначенного противоречия в процессе обучения физике молодых людей, имеющих способности к изучению физики, а также имеющих желание и потребность как важнейшие условия результативности обучения.

Обучение физике имеет ряд существенных особенностей, одной из которых является то, что физика – это экспериментальная наука, использующая математические идеализированные модели для описания реальных физических процессов и явлений. Физика – наука строго логичная и противоречивая (парадоксальная) одновременно, а глубина осознания физического смысла научных знаний достигается их системностью. Для полноты овладения научными знаниями по физике систематичности знаний недостаточно, нужны системные знания, т.е. отражающие в сознании внутреннюю связь, сущность и взаимопроникновение физических процессов.

Что касается содержательного и методического аспектов обучения физике, то основополагающим должен стать принцип, воплощающий в себе оба эти аспекта: учить надо так, чтобы потом не переучивать. Фактически речь идет об обеспечении преемственности в обучении физике на всех его этапах. В особенности необходимо согласовывать содержание и методы обучения на этапах пропедевтического изучения физики, изучения физики в старших классах и изучения физики в высших учебных заведениях. Безусловно, на разных этапах изучение физики базируется на использовании существенно разного математического аппарата (от выполнения простых арифметических действий на этапе пропедевтического изучения до свободного использования аппарата высшей математики, решения дифференциальных уравнений, использования методов математической физики на этапе изучения физики в вузе), но содержание обучения физике, использование методов физических исследований должны быть строго согласованы. Иными словами, учить легче, чем переучивать. С первых шагов изучения физики большое внимание следует уделять формированию фундаментальных физических понятий и представлений, особенно трудных и неоднозначных для понимания, таких, например, как явление инерции, относительность движения, макроскопические и микроскопические параметры, корпускулярно-волновой дуализм света и т.д. Не следует торопиться изучить больший объем материала в ущерб глубине понимания его физической сути.

Смысл преемственности в обучении мы видим в обеспечении, с одной стороны, согласованности учебного материала, его логичности и взаимосвязанности как внутри изучаемого предмета (физики), так и между родственными предметами, в данном случае прежде всего математикой, а также химией, а с другой стороны, обучение должно быть подобно открытой системе, сохраняющей способность постоянного развития, пополнения, расширения на уже существующей базе знаний, умений, навыков, стремления к новому, более высокому уровню достижений.

Обучение, направленное на развитие способностей к физике, должно формировать у учащихся (студентов) осознание перспектив изучения науки. У молодых людей не должно возникать

ощущения, что они уже все знают (хотя бы на каком-то этапе или в какой-то области). В то же время системность знаний характеризуется осознанием реального уровня своих интеллектуальных достижений в процессе обучения, а как следствие этого формируется понимание перспективы и потребности в дальнейшем изучении физики.

Опираясь на результаты наших исследований, назовем основные условия преемственности в обучении физике:

- Учить надо так, чтобы потом не переучивать. Изучение материала следует осуществлять по типу открытой системы, способной к развитию и пополнению знаний, умений и навыков.
- Изучение материала следует основывать не столько на запоминании информации, сколько на усвоении методов получения знаний по физике.
- Новое знание должно базироваться на уже изученном. Повторное изучение материала по физике (на разных этапах обучения) целесообразно для достижения более высокого уровня проникновения в физическую суть изучаемого материала. Осуществляется оно, как правило, с использованием математического аппарата более высокого уровня, применением новых методов исследования и анализа полученных результатов, обобщением изученного на более высоком качественном уровне.
- Необходимо согласование программ изучения физики и математики, причем изучение определенного материала по математике должно предшествовать изучению того материала по физике, в котором используются соответствующие математические знания.
- Физический эксперимент в процессе обучения физике следует рассматривать и как источник опыта (практических знаний), и как стимул к дальнейшему развитию, основой которого являются приобретенные знания и опыт.
- Чтобы научиться думать, надо много думать. Обучение физике должно обязательно предусматривать необходимость самостоятельной работы (самостоятельное изучение определенной части материала, проведение самостоятельных физических исследований по определенной теме и т.п.).
- Планирование самостоятельной работы должно производиться (по возможности индивидуально) под руководством преподавателя. С целью непрерывного развития способностей одаренных молодых людей (обеспечение преемственности в обучении) очень важную роль играет преподаватель (учитель, руководитель, наставник), как организующая и направляющая сила, стимулирующая интеллектуальный рост молодого человека. Одаренные личности на этапе обучения нуждаются в “научной опеке”.
- Изученный материал необходимо периодически анализировать, систематизировать, обобщать и делать выводы. Обобщающие выводы должны выполнять прогностическую функцию, указывать направления дальнейшего развития знания, содействовать установлению взаимосвязей между отдельными звеньями знаний, полученных молодыми людьми в процессе изучения физики.

В целом же обеспечение преемственности в обучении необходимо, во-первых, для формирования системных знаний у тех, кто изучает физику, а во-вторых, по нашему мнению, именно преемственность позволит “не потерять” тех одаренных молодых людей, которые с успехом изучают физику в средней школе, проявляют незаурядные способности по физике, но подчас “не находят себя” в процессе дальнейшего обучения в высшем учебном заведении.

Библиография:

1. Бугаев А.И. *Методика преподавания физики в средней школе*. Просвещение, М., 1981.
2. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*. / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін. Вища школа, К. 2003.
3. *Методы системного педагогического исследования*: Учеб. пособие. / Под ред. Н.В. Кузьминой. ЛГУ, Л., 1980.

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ ŞI INDIVIDUALIZATĂ DIN PERSPECTIVA INTELIGENȚELOR MULTIPLE

CORNELIA ONOFREI, *profesor,*
Şcoala Gimnazială Nr. 3, Galați, **România**

Abstract: *Theory of multiple intelligences by Howard Gardner, developed in 1985, starts from the idea of the existence of individual intelligences different and autonomous which lead to different ways of knowledge and understanding.*

Individualized teaching meets a wide range of qualities, learning styles, personalities and needs of children.

Differentiated instruction means creating situations favorable to each student, the discovery and promotion of interests, skills and training and capabilities of each assertion and that means the removal of uniformity in teachers' treatment.

La copil mintea este la fel de activă pe cât este corpul. El este curios: vrea să descopere cum funcționează lucrurile, unde se află ele şi cum se simt la pipăit. Ținând seamă de nevoia de mişcare, îl putem conduce pe elev către o atitudine cercetătoare, exploratorie, orientată spre descoperiri. Descoperirea - în actul învățării - înseamnă oferirea posibilității de a genera elevului însuşi un plus de informații noi, esențiale, față de ceea ce posedă până în momentul respectiv.

Teoria inteligențelor multiple, elaborată de Howard Gardner în 1985, este considerată cea mai importantă descoperire în domeniul pedagogiei după Jean Piaget. Pe Howard Gardner l-a intrigat faptul că unii copii, considerați inteligenți, nu au rezultate bune la şcoală. Deşi criticată de unii psihologi, această teorie are marele merit de a fi subliniat diferențele evidente dintre elevi în ceea ce priveşte inteligența, respectiv forma sau formele sub care aceasta este prezentă. Teoria lui Gardner porneşte de la ideea existenței unor inteligențe diferite şi autonome care conduc la modalități diverse de cunoaştere, înțelegere şi învățare. Toți indivizii normali posedă fiecare din aceste inteligențe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferențiază este gradul lor de dezvoltare şi natura unică a combinării lor. În accepția creatorului ei, teoria inteligențelor multiple este mai umană şi mai veridică decât alte abordări ale inteligenței, ea reflectând mai adecvat date despre comportamentul uman inteligent.

Învățătura individualizată promovează principiile toleranței şi echității, răspunzând unei game largi de calități, stiluri de învățare, nevoi şi personalități ale copiilor din clasă. Abordarea individualizată pune accentul pe angajamentul celui care învață şi dă certitudinea că procesul de învățare are loc. Pentru a proiecta activitatea din perspectiva inteligențelor multiple, se poate presupune că profesorii ar trebui să cunoască inteligențele pe care le are fiecare copil, ceea ce este dificil de aflat şi, mai ales, de respectat în lecție. Profesorul ar trebui să aibă în vedere că nu se poate diagnostica în mod categoric prezența sau absența unei inteligențe, că nu există persoane care să aibă dezvoltat un singur tip de inteligență şi că nu există activitate posibil de realizat cu un singur tip de inteligență. Pornind de la aceste premise, profesorul poate plasa elevii în timpul unei lecții în situații diferite de învățare în aşa fel ca ei să îşi poată valorifica şi dezvolta toate tipurile de inteligență. Dacă profesorul nu ține cont de inteligențele multiple, el dă tuturor elevilor o sarcină de lucru pentru rezolvarea căreia este necesară inteligență logico-matematică, de exemplu, iar elevii cu acest tip de inteligență au şansa să o rezolve repede şi bine, obțin satisfacție şi au oportunitatea să îşi dezvolte această inteligență în detrimentul altor inteligențe. Ceilalți elevi vor rezolva sarcina de lucru mai puțin bine şi pot trăi un eşec. Din această perspectivă remarcăm faptul că o persoană care are o anumită inteligență are unele capacități mai bine dezvoltate, care îi permit să învețe mai uşor într-un anumit fel şi că pentru acea persoană sunt favorabile anumite activități.

Iată câteva exemple de sarcini ce pot fi adresate la o oră de matematică la clasa a IV-a cu tema „**Rezolvări de probleme**":

1. **Inteligența verbal-lingvistică**
   - *Sarcină de lucru*: Rezolvați exercițiile de pe jetoane. Aranjând crescător rezultatele, veți descoperi o ghicitoare literară.

2. **Inteligența logico-matematică**
- *Sarcină de lucru*: Dezlegați jocul de cuvinte pentru a afla câți iepurași ies din pălăria magică. Alcătuiți o problemă în care numărul obținut pe verticală să fie rezultatul problemei.

3. **Inteligența spațial-vizuală**
- *Sarcină de lucru*: Rezolvați problema, apoi desenați o friză cu fluturași cu aripioare în formă de inimioară.

4. Inteligența muzical-ritmică
- Sarcină de lucru: Rezolvați problema rimată, apoi interpretați un cântec potrivit conținutului problemei, dirijând.

5. **Inteligența corporal-kinestezică**
- *Sarcină de lucru*: Calculați exercițiile propuse și aflați care dintre cei doi căței ia osul. Realizați un joc de mimă.

6. Inteligența naturalistă
- *Sarcină de lucru*: Găsiți diferența dintre greutatea unei pisici și a unui cocoș, punând semnele operațiilor matematice corespunzătoare.

7. **Inteligența interpersonală**
- *Sarcină de lucru*: Rezolvați problema, apoi ilustrați conținutul printr-un joc de rol.

8. **Inteligența intrapersonală**
- *Sarcină de lucru*: Gândiți-vă că ați vrea să ajungeți un matematician renumit. Cum credeți că vă puteți îndeplini visul?

Teoria lui Gardner a avut un efect catalizator asupra educației. Aceasta a constituit baza teoretică a altor direcții de dezvoltare a practicii educaționale, pornind de la constructul de creativitate. Intuițiile lui Gardner în această privință au dat un impuls suplimentar în afirmarea automatismelor mentale și au acordat o importanță specială motivației.

Tratarea interdisciplinară a unei teme este deosebit de eficientă. Elevii adună informații, scriu compuneri, realizează picturi și colaje, caută, se joacă, ascultă cântece. Profesorii îi pot ajuta pe elevi să-și ajusteze învățarea folosind punctele lor forte și se pot concentra asupra a ceea ce elevii fac bine și nu pe ceea ce ei nu pot face.

Instruirea diferențiată înseamnă crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea și stimularea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare și afirmare ale fiecăruia. Instruirea bazată pe inteligențele multiple este promovată, întrucât, fiind diferențiată și răspunzând intereselor și nevoilor individuale ale elevului, determină implicarea sa superioară în activitatea de învățare.

Egalitatea șanselor de formare presupune drepturi egale la învățătură, unitatea obiectivelor, finalităților, scopurilor, dar nu reprezintă identitatea sau uniformitatea de tratament didactic.

Referințe bibliografice:

1. Gardner H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. Editura Sigma, București, 2006.
2. Sarivan L. *Inteligențele multiple – o teorie pentru practica didactică*. In: Revista Învățământul primar nr. 3/ 2002.

S E C Ț I U N E A II

OPTIMIZAREA EDUCAȚIEI LINGVISTICE ŞI LITERARE ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

OPTIMIZAREA COMPETENȚEI EXPRESIVE ÎN SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAŞTERE[1]

MIHAELA-CĂTĂLINA TĂRCĂOANU, *doctor*,
Bursier Postdoctoral, Academia Română, Filiala Iaşi, **România**

Abstract: *In our work*, ***Optimization of Expressive Competence in Knowledge-Based Society****, we will focus on the concept of* ***expressive competence****, as it is conceived by Eugeniu Coşeriu, linguist known for his contribution in creating an original terminological and conceptual inventory.*

Expressive competence *corresponds to communicative competence and involves the individual level, the sense, and the text/ discourse, in other words, to know how to speak in a certain situation.*

We will also exemplify with a lesson Convince-me to read! to illustrate how a teacher could help improve reading skills and thus the expressive competence during a reading workshop model lesson.

ACKNOWLEDGEMENT: This paper is supported by the Sectorial Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU/89/1.5/S/56815.

Optimizarea învăţământului (indiferent de nivel – preşcolar, primar, gimnazial, liceal, postliceal, universitar, postuniversitar) **pentru o societate competitivă bazată pe cunoaştere** este un deziderat al societății contemporane. Dacă **paradigma tradițională** punea accentul pe **achiziționarea de cunoştințe**, **paradigma modernă** mută accentul pe **deprinderea de competențe**. Conceptul de **competență** – o combinație de cunoştințe, deprinderi şi atitudini specific unui context – este proteic, termenul putând fi găsit cu diferite definiții, de exemplu, în viziunea lui Chomsky (dihotomia competență lingvistică vs. performanță lingvistică), în viziunea lui Coşeriu (trihotomia competență elocuțională vs. competență idiomatică vs. competență expresivă), în viziunea *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi*: *Învățare*, *Predare*, *Evaluare* (CECRL) care defineşte nivelurile de stăpânire a unei limbi străine, în funcție de „ce ştii să faci", în diferite domenii de competență etc.

În lucrarea noastră, ne vom opri asupra **competenței expresive**, aşa cum este ea înțeleasă în concepția lui Eugeniu Coşeriu, cunoscut pentru contribuția la crearea unui inventar conceptual-terminologic original. **Competența expresivă** ar corespunde **competenței de comunicare**. În ***Prelegeri şi conferințe***, lingvistul de origine română începe conferința ***Competența lingvistică*** prin explicarea termenului ales pentru a denumi conceptul. A întrebuințat lexemul **competență**, fiindcă în limba română nu exista un termen care să corespundă exact termenului întrebuințat în spaniolă – limba în care a fost dezvoltată această teorie –, anume termenul de **saber linguistico**, ceea ce ar fi „ştiința lingvistică", însă ştiința în sensul popular al cuvântului, adică „faptul de a şti, faptul de a avea cunoştință"; alți termeni alternativi ar fi fost *ştiutul*, respectiv, *conştiință*, însă nu sunt satisfăcători: „Cu aceste precizări, pot să spun *competență* sau voi spune, din când în când, chiar *saber linguistico*, fiindcă limba română a păstrat, din nefericire în cazul acesta, verbul latinesc

[1] *Această lucrare a fost realizată în cadrul proiectului „Societatea Bazată pe Cunoaştere – cercetări, dezbateri, perspective", cofinanțat de Uniunea Europeană şi Guvernul României din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, POSDRU/89/1.5/S/56815.*

scire „a şti”, şi deci de *sapere* nu mă mai pot servi pentru a traduce ceea ce în alte limbi romanice se spune tocmai prin *sapere-sapere,* adică *saber, savoir, sapere* ş.a.m.d.” [1, p. 27].

De asemenea, Coşeriu constată că există un **nivel universal al limbajului**, un **nivel istoric**, al comunităților istorice şi un **nivel individual**, al individului vorbitor într-o anumită limbă, situație şi ea determinată în mod istoric, istoriceşte:

LIMBAJ	ACTIVITATE	TEHNICĂ	CONȚINUT
NIVEL UNIVERSAL	vorbire în general	competență elocuțională	desemnare
NIVEL ISTORIC	a vorbi o limba	competență idiomatică	semnificație
NIVEL INDIVIDUAL	discurs (ca unitate a vorbirii)	competență expresivă	sens

(Coşeriu, 1994) [1, p. 31]

Competența elocuțională înseamnă a şti să vorbeşti în general, independent de o limbă determinată, de o anumită limbă, **competența idiomatică** – a şti o limbă, iar **competența expresivă** – a şti să vorbeşti în situații determinate, despre anumite lucruri, cu anumite persoane, adică a şti să construieşti discursuri [1, p. 33]. Elevii ştiu să vorbească în general, învață limba maternă, dar şi alte limbi străine în şcoală, însă, în funcție de situația de comunicare, formală sau informală, trebuie să folosească un anumit registru lingvistic/ stilistic. În opinia noastră, în actul de lectură, este activată tot competența expresivă. **Îmbunătățirea competențelor de lectură** (lectură înțeleasă atât în sens tradițional, cât şi ca alfabetizare în înțelegerea textului) a fost, în România, una dintre cele trei **acțiuni prioritare** MECTS din anul şcolar 2011-2012 care ar fi trebuit să contribuie la sporirea accesului tuturor copiilor la o **educație de calitate** şi la o **creştere a ratei de succes şcolar**, determinând astfel optimizarea învățământului. Suportul de lectură utilizat trebuie să fie variat, iar cărțile să se circumscrie *programei şcolare* şi *ariei de interes a elevilor*. **La gimnaziu** trebuie să existe minimum 2 secvențe distincte săptămânal care să vizeze îmbunătățirea competențelor de lectură.[2]

Textele literare de bază destinate studiului aprofundat pot fi însoțite de scurte texte auxiliare (literare sau nonliterare, inclusiv contemporane). Aceste texte trebuie să respecte următoarele criterii: valoric-estetic, formativ, adecvare la vârsta elevilor. Elevii trebuie să-şi formeze în primul rând **competențele de comunicare indispensabile**, în lumea contemporană, pentru orice tip de activitate profesională: să se exprime corect, clar şi coerent în limba română, să asculte, să înțeleagă şi să producă mesaje orale şi scrise, în diverse situații de comunicare. Dezvoltarea progresivă a competențelor de comunicare în toate cele trei domenii ale disciplinei ***Limba şi literatura română – Lectură***, ***Elemente de construcție a comunicării*** şi ***Practica rațională şi funcțională a limbii*** – este una dintre **dominantele curriculumului de limba şi literatura română pentru gimnaziu**. [3]

În continuare, voi exemplifica modul în care un profesor ar putea contribui la ameliorarea competențelor de lectură şi, implicit, a competenței expresive cu o lecție tip atelier de lectură la clasa a V-a – ***Convinge-mă să citesc!***[4]. Iată care a fost demersul pe care l-am gândit. **Înainte de a începe lecția**, am studiat foaia de parcurs a ministerului, programa şcolară, planificarea etc. (vezi *supra*). În ceea ce priveşte **motivația**, ***Convinge-mă să citesc!*** este o lecție valoroasă din perspectiva dezvoltării interesului pentru lectură şi a gustului estetic; lecția se sprijină pe priceperile şi deprinderile deja formate în decodarea mesajului artistic şi caracterizarea unui personaj, urmărind, în principal, perfecționarea continuă a capacității de comunicare prin valorificarea noțiunilor de investigare a unui text literar.

[2] Precizări extrase din **Foaia de parcurs pentru anul şcolar 2011-2012**.
[3] Precizări extrase din **Programe şcolare. Limba şi literatura română - clasele a V-a – a VIII-a**.
[4] La clasa a V-a, o dată la două săptămâni, am organizat ore gen atelier de lectură. Elevii mă aşteptau aşezați în cerc în spatele clasei.

Centrarea pe elev, ca subiect al activității instructiv-educative, presupune respectarea unor **exigențe ale învățării durabile**, cum sunt: utilizarea unor **metode active** care pot contribui la dezvoltarea capacității de comunicare, de manifestare a spiritului critic, tolerant, deschis şi creativ; exersarea **lucrului în echipă**, a cooperării şi/ sau a competiției; realizarea unor **activități diverse** de receptare şi producere de mesaje orale şi scrise, care să dea posibilitatea tuturor elevilor de a participa la propria învățare; integrarea, în predare-învățare-evaluare, a elementelor de conținut din cele trei domenii ale disciplinei (**lectură**, **practica rațională şi funcțională a limbii**, **elemente de construcție a comunicării**), pentru a le oferi elevilor **motivații pentru învățare** şi un demers coerent integrator al formării capacităților de comunicare.

Am avut apoi în vedere **competențele generale, sociale şi civice** urmărite (receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare; utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată şi dialogată; receptarea mesajului scris, din texte literare şi nonliterare, în scopuri diverse; utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse); **competențele specifice** (1.1 Identificarea informațiilor esențiale dintr-un mesaj oral, în scopul înțelegerii sensului global al acestuia; 1.5 Aplicarea principiilor ascultării active în manifestarea unui comportament comunicativ adecvat; 2.2 Înlănțuirea clară a ideilor într-un mesaj oral; 2.3 Adaptarea vorbirii la parteneri şi la situația de comunicare/ situații de comunicare diverse; 2.5 Participarea la diferite situații de comunicare; 4.4 Redactarea unor lucrări scurte pe o anumită temă, urmărind un plan; 4.5 Redactarea unor texte imaginative şi reflexive în scopuri şi în contexte variate); **competențele secolului XXI** (Abilități de comunicare; Creativitatea şi curiozitatea intelectuală; Gândirea critică şi sistematică; Abilități interpersonale şi de colaborare; Identificarea, formularea şi soluționarea problemelor; Autocontrol; Răspunderea socială).

Valorile şi atitudinile vizate au fost: Cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii; Stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate; Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare prin conştientizarea impactului limbajului asupra celorlalți şi prin nevoia de a înțelege şi de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social; Cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română şi recunoaşterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală şi îmbogățirea orizontului cultural.

Obiectivele urmărite au fost diverse: **cognitive** (să se documenteze şi să identifice citate despre carte, lectură, literatură pentru a-şi personaliza blazonul; să identifice personajul preferat; să redacteze o scrisoare adresată lui Umberto Eco, respectând convențiile acestui tip de text; să valorifice cartea de vizită a cititorului, fişele de lectură; să identifice personajul eponim al cărții *Marele Nate*; să facă predicții în legătură cu vârsta, ocupația, portretul fizic şi moral al personajului; să citească fluent şi expresiv); **afective** (să manifeste spirit de colegialitate şi cooperare în cadrul echipei; să se implice emoțional în atmosferă; să empatizeze cu colegii/ Marele Nate); **psihomotorii** (să utilizeze corect mijloacele de învățământ propuse; să valorifice eficient blazonul, cartea de vizită a cititorului, fişele personale de lectură etc.)

Condițiile prealabile au vizat cele mai adecvate metode pentru realizarea acestei lecții, pentru activizarea elevilor, urmărindu-se înlăturarea stării de plictiseală a acestora, având în vedere că se apropie sfârşitul anului şcolar. Elevii au fost implicați de-a lungul anului şcolar în diferite activități vizând lectura textului literar şi nonliterar. De asemenea, am valorificat **inteligențele multiple**. Am studiat noțiunile teoretice învățate, analizele de text şi exercițiile aplicative care au fost efectuate şi că au fost suficiente şi bine sistematizate. Elevii şi-au însuşit conceptele operaționale specifice textelor literare, deci au o bază teoretică solidă, pe care o pot folosi cu succes pentru aplicații pe text, putând face analogii, comparații etc. pe baza unor argumente logice, ştiințifice; astfel, li se va dezvolta gândirea critică şi creatoare. Pentru **evaluare** am folosit observare sistematică a activității la clasă; grila de evaluare a lecturii şi tehnica 3-2-1.

Metodele şi procedee didactice folosite au fost: exercițiul de spargere a gheții – blazonul, turul galeriei, conversația, problematizarea, gândiți – lucrați în perechi – comunicați, tehnica 3-2-1, gândirea critică, conversația, descoperirea, explicația, elementul-surpriză, tehnica predicțiilor, lectura-rețea etc. **Resurse bibliografice** au fost variate: ***oficiale*** (Curriculum Național); ***didactice*** (*Limba şi literatura română*, manual pentru clasa a V-a, Alexandru Crişan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihăian, Bucureşti, Editura „Humanitas Educațional", 2002); ***metodice*** (Alina Pamfil, *Structuri didactice deschise*, Piteşti, Editura

„Paralela 45”, 2004; Cristina Ciprian, Livia Ciupercă, *Alternative didactice*, Iaşi, Editura Spiru Haret, 2002); ***ştiinţifice***: **psiho-pedagogice** (clasa este omogenă din punctul de vedere al capacitățile receptive şi de învăţare; interesul pentru studiu este ridicat, crescând atunci când sunt folosite metode activ-participative); **spaţiale** (sala de clasă, Colegiul Naţional „Calistrat Hogaş”, Piatra-Neamţ); **temporale** (50 minute ora de curs); ***literare*** (Lincoln Peirce, ***Marele Nate, întâiul între puşti***). Blazonul, cartea de vizită a cititorului, jurnalele de lectură ale elevilor, fişe de lectură, caietele, blazonul, scrisoarea, blue tech, postituri etc. au fost ***materialele didactice*** folosite. ***Formele de organizare a activităţii*** au implicat aşezarea în cerc a elevilor, activitate frontală, activitate individuală, activitate în perechi.

Desfăşurarea lecţiei propriu-zise a implicat mai multe etape:

A. **Evocarea (10 minute):** Elevii au primit în prealabil un **blazon** pe care a trebuit să îl personalizeze prin completarea următoarelor informaţii: numele şi prenumele, trăsături fizice şi morale, un simbol, personajul preferat, simbolul personajului preferat, respectiv, un citat despre literatură, lectură, carte etc. (vezi **Anexa 1**). Acesta a fost prezentat colegilor. Doi elevi au lipit blazoanele folosind *blue tech*, urmând ca la finalul orei toţi elevii să facă **un tur al galeriei**. Au prezentat, de asemenea, cartea preferată pe care au adus-o, precum şi cărţile create de ei la începutul clasei a V-a.
B. **Realizarea sensului (30 de minute):** Profesorul le-a prezentat elevilor **diferite tipuri de cititori** identificate în literatura de specialitate (vezi **Anexa 2**). Întrucât fiecare elev are o carte de vizită de cititor personalizată, lucrând în perechi, elevii prezintă portretul de cititor al unui coleg (vezi **Anexa 3**) (**10 minute**). Elevii au avut ca **temă** următoarea sarcină:

Citeşte textul de mai jos:

„*Din când în când, cineva spune că astăzi se citeşte mai puţin, că tinerii nu mai citesc (...). Eu nu ştiu dacă e aşa...*” (Umberto Eco, *Memoria vegetală*)

Eşti cel mai bun prieten al lui Umberto Eco. Redactează o scrisoare adresată acestuia, în care să-ţi exprimi părerea ta despre importanţa lecturii, încercând, totodată, să-l convingi că tinerii de astăzi mai citesc. Nu uita:

- Să respecţi convenţiile specifice unei scrisori (localitate, dată, formulă de început, formulă de încheiere şi semnătură);
- Scrisoarea trebuie să conţină 10-15 rânduri;
- Scrisoarea ta trebuie să aibă: introducere, cuprins şi încheiere.

Elevii au citit scrisorile lor, în care îşi exprimă părerea despre importanţa lecturii. Folosind **grila de evaluare a lecturii** (vezi **Anexa 4**), colegii au evaluat modul în care au citit fluent şi expresiv scrisorile lor (**10 minute**).

Profesorul invită elevii într-o călătorie prin pădurea narativă a cărţii ***Marele Nate, întâiul între puşti*** de Lincoln Peirce. „*Când întâlneşti o persoană, primele impresii sunt foarte importante, fiindcă ele te vor face să îţi doreşti să te mai întâlneşti sau nu cu aceasta. Aceeaşi regulă se aplică şi în cazul întâlnirii cu o carte.*” spune profesorul. ***Voi ce credeţi despre această carte***?

De asemenea, profesorul citeşte un fragment de la începutul cărţii, urmând ca elevii să facă predicţii în legătură cu întâmplările în care va fi implicat marele Nate, personajul eponim/ titular. (15 minute.) Profesorul va împrumuta cartea unui elev care va citi următorul capitol având sarcina să prezinte ora următoare colegilor rezumatul – **lectura-reţea** (vezi **anexa 5**) (**10 minute**).

C. **Reflecţia** (**50 minute**): Înainte de terminarea orei, elevilor li s-a cerut să scrie pe postituri ***3 termeni (concepte)*** din ceea ce au învăţat, ***2 idei*** despre care ar dori să înveţe mai mult în continuare şi *o capacitate*, *o pricepere* sau *o abilitate* pe care consideră ei că au dobândit-o în urma activităţilor de predare-învăţare (**tehnica 3-2-1**). Profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat, având astfel feedback imediat în legătură cu eficienţa metodelor folosite.
D. **După lecţie, acasă – extensia (5 minute)**: Profesorul le-a recomandat elevilor să citească cartea, prezentându-le şi ***Jurnalul de lectură*** aferent trimis de la Editura Art. A anunţat şi tema pentru acasă: Realizaţi un text narativ de circa o pagină în care să vă imaginaţi continuarea cărţii. Elevii talentaţi la desen vor trebui să îşi imagineze portretul lui Nate.

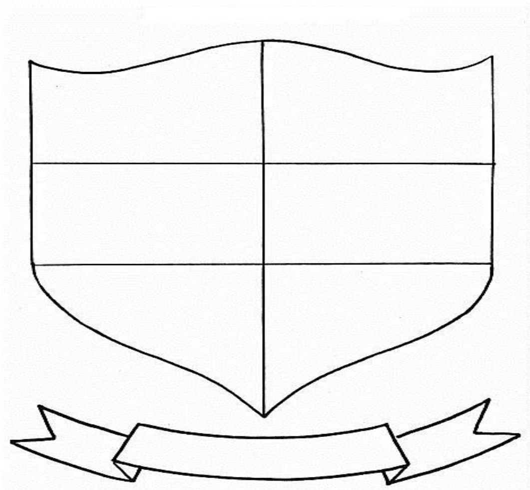
Concluzii. Feedbackul imediat acordat de elevi şi de cei care au asistat la oră (inspector de specialitate, profesor-metodist, director) şi observarea sistematică a comportamentului elevilor ne-au confirmat succesul lecției. Am fi putut folosi şi alte strategii, însă am considerat că cele selectate pentru această lecție sunt cele mai potrivite. Am fi putut propune o altă temă, însă am ales o carte „la modă” pe care o citesc foarte mulți elevi, ***Marele Nate***, întrucât elevii vor empatiza cu siguranță cu protagonistul.

Zâmbetele de pe fețele elevilor şi întrebările lor în cascadă „Cum ne-am descurcat?”, „Ce impresie am făcut?”, „Suntem culți, nu-i aşa?” sunt motive plauzibile pentru a mai proiecta astfel de demersuri care au drept rezultat îmbunătățirea **competenței expresive** (= **competența de comunicare**: componenta verbală – lingvistică, textuală, discursivă; componenta cognitivă; componenta literară; componenta enciclopedică – limbajele de specialitate; componenta ideologică şi componenta socio-afectivă), înțeleasă ca *modus operandi*, ce constă în orchestrarea unor resurse diferite (*savoirs*, *savoir-faire*, *savoir être*) în vederea comprehensiunii şi/ sau producerii de text, şi, implicit, optimizarea învățământului în societatea bazată pe cunoaştere.

Referințe bibliografice:

1. Coşeriu E. *Competența lingvistică*, în *Prelegeri şi conferințe*. Supliment al publicației „Anuar de lingvistică şi istorie literară”, seria A. Lingvistică, Iaşi, XXXIII, 1992-1993. Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iaşi, 1994, p. 27-47.
2. *Foaia de parcurs a Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului şi Sportului pentru anul şcolar 2011-2012.*
3. Pamfil A. *Limba şi literatura român în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Editura Paralela 45, Piteşti, 2009.
4. *Programe şcolare. Limba şi literatura română - clasele a V-a – a VIII-a.*

ANEXA 1



ANEXA 2

TIPURI DE CITITORI

Cititorul hedonist: citeşte doar din plăcere şi doar cărți care îi provoacă plăcere.
Cititorul oglindă: citeşte ca să se regăsească printre rânduri şi interpretează totul la un nivel personal.
Cititorul interesat: citeşte cu un scop clar, cu creionul după ureche, cu o sprânceană ridicată critic, memorează citate pe care să le scoată la interval când se iveşte ocazia.
Cititorul de turmă: citeşte fiindcă i-a zis cineva „*cum?! n-ai citit cartea asta?!*”
Cititorul de ocazie: citeşte ce-i pică în mână şi numai când nu are altceva mai bun de făcut, adică în tren, autobuz etc.

!!!Acelaşi studiu arată că în categoria „**cititorilor înfometați**” sunt mai mult femei, iar bărbații sunt de obicei „**cititori de tip melc**”. „**Colecționării de biblioteci**” sunt tot de sex masculin - cumpără cărți, dar nu le citesc, iar „**cititorii tip Napoleon**”, cei care au deschise cel puțin două cărți pe birou şi le citesc, în paralel, sunt în egală măsură bărbați şi femei.

ANDREI PLEŞU & GABRIEL LIICEANU (vezi emisiunea ***De ce citim?***) identifică:
Cititorul „bulimic”/ devorator: citeşte din inerție, orice, oricând; e pus pe *pilot automat*.
Cititorul cârcotaş: are lectura „suspicioasă”; lectură critică (dar răutăcioasă);

Cititorul erudit: citeşte ca să poată da citate, pentru a face paradă; nu are convingeri şi păreri personale.
Cititorul cultivat: îşi alege lecturile în funcţie de nevoile personale; caută răspunsuri într-un anumit domeniu.
Cititorul profesionist (de profesie): meseria sa este aceea de a citi; e obligaţie de serviciu (critic, redactor, corector, jurnalist etc.).
Cititorul bolnav: victimă a lecturii (Don Quijote, Emma Bovary)**.**

ANEXA 3

CARTE DE VIZITĂ DE CITITOR	
Numele şi prenumele.. **Vârsta**... **Clasa**... **Şcoala**... **Numai dacă doriţi: e-mail**... **Cartea care v-a plăcut cel mai mult dintre cele citite în acest an.**... .... **Cartea pe care aţi recomanda-o unui prieten**...	Cititorii sunt de multe feluri. Unii citesc pe nerăsuflate, alţii citesc lent, visându-se în locul personajelor... Unii abia aşteaptă să vadă cum se termină cartea şi mai sar paginile... Unii citesc numai cărţi de călătorii, alţii citesc numai reviste... Tu ce fel de cititor eşti? Cum ţi-ai face portretul de cititor? ....

ANEXA 4

GRILĂ DE EVALUARE A LECTURII ELEVILOR

CRITERII	FOARTE BINE	BINE	SATISFĂCĂTOR
Pronunţă corect toate cuvintele			
Respectă punctuaţia			
Îţi variază intonaţia			
Viteza cu care citeşte lasă timp auditoriului să înţeleagă textul			
Respectă pauzele logice ale textului			

ANEXA 5

LECTURA-REŢEA

Lectura-reţea este o tehnică de incitare la lectură, având drept scop determinarea elevilor şi sensibilizarea lor pentru actul lecturii. Profesorul prezintă elevilor o carte, după ce, în prealabil, a ales-o cu grijă, şi va dezvălui elevilor doar începutul, fie citindu-l, fie povestindu-l.

Activitatea poate fi precedată de utilizarea **tehnicii predicţiilor**, pornind de la modul în care este ilustrată coperta cărţii. Cartea va fi înmânată unui elev (fie un elev care se oferă benevol, fie un elev numit de profesor).

Acesta va citi acasă continuarea primului capitol şi va trebui să realizeze rezumatul, pe care îl va fotocopia şi împărţi colegilor; elevul poate nota, de asemenea, citate semnificative pentru caracterizarea personajelor, diferite comentarii, reflecţii etc.

Elevului i se atrage atenţia că de modul în care îşi va realiza sarcina de lucru depinde dacă colegii vor înţelege sau nu despre ce este vorba în roman. La începutul orei următoare, elevul va prezenta colegilor săi ceea ce a aflat în urma lecturii primului capitol.

Activitatea se repetă zilnic, un alt elev va lua cartea acasă (fie care se oferă benevol, fie numit de profesor, fie numit de elevul care a citit primul capitol) şi va trebui să citească capitolul următor pe care din nou va trebui să îl prezinte colegilor, la începutul orei următoare timp de câteva minute.

Cu siguranţă, unii elevi vor fi curioşi şi nu vor aştepta revelarea finalului cărţii, vor merge la bibliotecă, vor împrumuta cartea, o vor citi şi vor interveni cu completări pe măsură ce se va realiza **lectura-reţea**.[5]

---

[5] **Lectura-reţea** este o tehnică de incitare la lectură despre care am aflat în 2005 la *Stagiul de formare al consilierilor pentru inovarea pedagogică* cu tema „*Obiectiv, proiect, plan de formare sau cum gestionăm o activitate de formare*" în cadrul proiectului bilateral româno-francez „*Educaţia pentru informaţie în mediul rural defavorizat*".

SOCIETATEA CUNOAŞTERII ŞI A CONŞTIINŢEI

ŞTEFANIA ISAC,
doctor, conf. univ., I.Ş.E.

Abstract: *The society of knowledge represents a new type of economy, the economy of informational society and that of knowledge in which the innovation process (the capacity to assimilate and convert a new knowledge in order to create new service and products) becomes determinative, at the same time a new stage in culture, focusing on the culture of knowledge which comprises all the forms of knowledge including art, literature knowledge which contribute for the basis of the aspects which signify the society of knowledge of the truth, morality and spirits. A great impact on transforming a simple society into a knowledgeable one has the optimization of programming process as well as democratization, information and the instructive-educational process.*

Societatea contemporană se caracterizează prin dinamism, prin înnoire continuă, iar complexitatea fenomenelor care se produc în ea solicită un bagaj de cunoştinţe şi capacităţi din ce în ce mai vast. Omenirea se găseşte, după părerea noastră, într-o eră a informaţiei având ca faze succesive *societatea informaţională, societatea cunoaşterii* şi *societatea conştiinţei*.

Notiunea de *societatea cunoasterii* (Knowledge Society) este utilizată astăzi în întreaga lume, fiind o prescurtare a termenului *Societate bazată pe cunoaştere* (Knowledge-based society), ea fiind mai mult decît *societatea informaţională* (informatica), înglobând-o de fapt pe aceasta. *Societatea informaţională* se bazează pe *Internet* şi îi revine funcţia de *democratizare a informatiei, comunicării, înţelegerii şi cooperării*.

Societatea informatică reprezinta o noua etapă a civilizatiei umane, un nou mod de viaţă calitativ superior, care implica folosirea intensivă a informaţiei în toate sferele activităţii şi existenţei umane, cu un impact economic şi social major. Avansul către societatea informaţională, bazată pe cunoastere este considerat, pe plan mondial, ca o evoluţie pentru asigurarea dezvoltării durabile în contextul „noii economii", bazată, în principal, pe produse şi activităţi intelectual-intensive, precum şi pentru realizarea unei civilizaţii socio-umane moderne.

Vectorul societatii cunoasterii este instrumentul care transformă *societatea informaţională* într-o *societate a cunoasterii*. În această ordine de idei am menţiona *două clase* mari de vectori ai *societăţii cunoasterii*: *1.vectori tehnologici. 2. vectori funcţionali* [5].

Vectorii tehnologici ai societatii cunoaşterii sunt: -internetul; - tehnologia cărtii electronice (digitale); – agenţii inteligenţi (sisteme de inteligenţă artificială, folosiţi pentru *data mining* şi chiar *knowledge discovery*); - mediul înconjurător inteligent pentru activitatea şi viaţa omului; - nanotehnologia şi nanoelectronica (care devine principalul suport fizic pentru procesarea informaţiei).

Vectorii functionali ai societăţii cunoaşterii sînt: managementul cunoaşterii pentru întreprinderi, organizaţii, instituţii, administraţii locale şi naţionale; managementul utilizării morale a cunoaşterii la nivel global; cunoasterea biologică şi genomică a sistemuuil de îngrijire a sănătăţii la nivel social şi individual; protejarea mediuli inconjurător şi asigurarea societăţii durabile şi sustenabile printr-un management specific al cunoasterii; aprofundarea cunoaşterii despre existenţă; generarea de cunoastere nouă tehnologică; dezvoltarea unei culturi a cunoaşterii şi inovării; un sistem de învăţămînt bazat pe metodele societăţii informaţionale şi a cunoaşterii *(e-learning*). Numarul *vectorilor functionali* va creşte datorită faptului că din ce în ce mai multe domenii de activitate vor fi tot mai dependente de cunoaştere.

Societatea cunoaşterii reprezintă o nouă economie, economia societăţii informaţionale şi a cunoaşterii, în care procesul de inovare (capacitatea de a asimila şi converti cunoaşterea nouă pentru a crea noi servicii şi produse) devine determinant.

Societatea cunoaşterii reprezintă şi o etapă nouă în cultură, plasând pe primul plan cultura cunoaşterii care cuprinde toate formele de cunoaştere, inclusiv cunoaşterea artistică, literară, contribuind la pregătirea terenului pentru ceea ce semnifică *societatea conştiinţei, a adevărului, moralităţii* şi *spiritului.*

Recent tot mai mult se vorbeşte despre o *societate a conştiinței* care trebuie să succeadă societătea cunoaşterii. Calificăm drept un mare triumf al secolului 21, în care îmbinarea dintre elementele *societății cunoaşterii* şi a *societății conştiinței* va fi inevitabilă.

Pentru o abordare mai explicită a acestui proces al îmbinări, considerăm oportună determinarea legăturii dintre societatea informației şi societatea cunoaşterii din perspectiva rolului educației în *devenirea societății* în *societatea cunoaşterii*.

O deosebită contribuție în această *devenire* îi revine optimizării procesului de *programare, democratizare şi informatizare* a procesului instructiv-educativ. În susținerea acestui proces, la nivel de politici educaționale, vine şi afirmația conform căreia pînă în anul 2020 fiecare elev din RM va fi asigurat cu computer. Alături de aceasta, o contribuție deosebită le revine conținuturilor curriculare în termeni de competențe, care evidențiază drept una din competențele generale europene, dar şi cu aplicație la disciplină, competențele digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale şi comunicaționale pe care trebuie să le dețină fiecare elev (Competența de a utiliza, în situații reale, anumite instrumente cu acțiune digitală, ce facilitează studiul limbii şi literaturii române în liceu: competența de a crea documente cu un caracter comunicativ şi informațional, prin utilizarea anumitor servicii electronice, inclusiv rețeaua Internet.) [1]. De modul în care vor fi îndeplinite aceste şi alte sarcini va depinde în mare măsură procesul de *devenire* a *societății cunoaşterii*.

Optimizarea învățămîntului în contextul societății bazate pe cunoaştere este un proces complex care presupune o activitate, sub aspect social, mai largă, precedat de *prospectare* şi *prognoză* şi urmat de *programare.*

Optimizarea învățămîntului în contextul societății bazate pe cunoaştere presupune transformarea fundamentelor teoretice stabilite la nivel de *prospectare* şi de *prognoză* în *norme obligatorii* de proiectare, realizare şi dezvolatre a *resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) în cadrul instituției şcolare. Ele vor conduce la creşterea calității şi eficienței sistemelor educaționale şi de formare profesională prin:

- ✓ Îmbunătățirea educației şi formării cadrelor didactice şi formatorilor.
- ✓ Definirea şi evaluarea sistematică a competenţelor profesionale [3, p. 61] a cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar din Republica Moldova, elaborarea strategiilor de dezvoltare profesională şi instituțională, prin obiectivele înaintate vs. provocărilor unei societăți bazate pe cunoaştere.
- ✓ Asigurarea unei calificări adecvate debutanților în profesie, la toate materiile şi nivelurile precum şi asigurarea unei mai viabile atractivități profesiei de cadrul didactic sau formator.

Un rol nu mai puțin important în procesul *optimizării învățămîntului în contextul societății bazate pe cunoaştere* este *democratizarea* învățămîntului care reprezintă un proces social situat la limita de intersecție dintre *sistemul de educație* şi *sistemul politic*, care vizează perfecționarea activității de conducere a şcolii, la toate nivelurile sale. În principiu este vorba despre crearea structurilor instituționale necesare pentru: egalizarea şanselor de reuşită şcolară a tuturor elevilor în cadrul unui învățămînt general şi obligatoriu, între 6 şi 16 ani; promovarea managerilor şcolari, la toate nivelurile sistemului pe criterii de competență pedagogică şi socială confirmate la diferite intervale de timp în procesul de formare profesională continuă. [3, p. 61]

Democratizarea învățămîntului presupune:

- ✓ Creşterea performanțelor manageriale ale specialiştilor principali, responsabilii de mersul procesului de instruire şi educație din direcțiile raionale şi municipale de învățîmînt şcolare;
- ✓ Dezvoltarea optimă a sistemului de monitorizare a pregătirii şi evoluției în carieră a personalului didactic, în care accentul să fie pus pe instruirea profesională adecvată şi pe recompensarea corespunzătoare;
- ✓ Afirmarea *identității profesionale* a corpului didactic.

Complexitatea procesului *optimizării învățămîntului în contextul societății bazate pe cunoaştere* angajează asimilarea şi valorificarea noilor tehnologii informative în activitățile proiectate la nivelul sistemului de învățămînt, în contextul unor acțiuni specifice de: alfabetizare computerială, însuşire a

cunoştinţelor studiate la disciplinele de profil informatic, realizare a gestiunii învăţămîntului, aplicare a instruirii şi educaţiei asistate de calculator [3].

Managementul performanţelor profesionale ale cadrelor didactice generat de obiectivul de bază al politicii publice presupune sporirea gradului de însuşire a materiei curriculare de către elevi cu referire la introducerea *hardware* şi *software educaţionale* în procesul de învăţare – predare, [Propunerea de Politică Publică: Moldova 2020], motivând profesorul şi oferindu-i şanse pentru operaţionalizarea acestui domeniu.

La nivel de politică a educaţiei [apud 1, p. 57], *informatizarea învăţămîntului* implică introducerea şi utilizarea tehnologiilor informatice şi de comunicare (TIC) în condiţiile interacţiunii continue dintre *hard – soft - instruirea personalului*.

Informatizarea învăţămîntului stimulează activitatea de proiectare, realizare şi dezvoltare a educaţiei la niveluri de competenţă proprii ştiinţei comunicării. Menţionăm trei categorii de competenţe: *competenţa profesorului*, ca emiţător de informaţie; *competenţa canalelor de comunicare pedagogică* devenite publice prin folosirea unor tehnologii informaţionale de largă circulaţie; *competenţa elevului/studentului – receptor* "dispus să preia mai multă informaţie, care cere şi acordă un interes special produselor mediatice".

P. Drucker [apud 2]: ceea ce înţelegem acum prin cunoaştere este „informaţie efectivă în acţiune, informaţie orientată spre rezultate". Or, trecerea de la cunoaşterea ca un ansamblu de cunoştinţe, informaţii, date, la cunoaştere ca un ansamblu de competenţe („a şti să faci/ să acţionezi") determină o mutare de accent în educaţie, de la expunerea „ex-cathedra" la învăţarea prin experienţă/ prin practică, de la transmiterea şi memorarea de informaţii (informare), la formarea de abilităţi, capacităţi, competenţe. Apare nevoia formării unor indivizi capabili, în primul rând, să analizeze situaţiile concrete, noi, şi să răspundă adecvat utilizând capacităţi de gândire logică, de rezolvare de probleme, de gândire critică, de gândire divergentă etc.

Învăţământul modern centrat pe capacităţi şi competenţe nu trebuie de făcut să abuzeze de memorie, dar trebuie să contribuie la formarea unei memorizări (este necesară!) de tip logic. Elevii trebuie să opereze şi cu informaţii, cunoştinţe de bază. Operaţiile gândirii, capacităţile cognitive, comportamentul, atitudinile trebuie dezvoltate şi exersate pe fondul unor cunoştinţe de bază temeinice/ bine consolidate.

Dezvoltarea mediului de învăţare care presupune promovarea inovaţiei pedagogice în educaţia şi formarea profesională, mai ales prin învăţarea cu ajutorul TIC (tehnologia informaţiilor şi a comunicaţiei), axându-se în principal asupra: proiectării, dezvoltării şi punerii în aplicare a celor mai performante instrumente [3, p. 65] care să contribuie la procesul de formare în orice context; proiectării şi punerii în aplicare a unor instrumente care să sprijine populaţia în procesul de autoinstruire; consolidării învăţămîntului la distanţă prin dezvoltarea unor noi metode de predare.

1. Realizarea unui proces al învăţării mai atractiv:

a) Metodologii şi strategii de predare/învăţare noi, bazate pe metode de învăţare activă:

- schimbul de cunoştinţe şi implementarea unor parteneriate între toţi actorii implicaţi în învăţarea cu ajutorul TIC;
- acordarea consilierii şi sprijinului privind acele aspecte transversale care ţin de utilizarea de servicii cu conţinut digital în instituţiile de educaţie formală, nonformală şi informală, cum ar fi dreptul de proprietate intelectuală, standardele de calitate, evaluarea electronică şi portofoliile electronice;
- rezolvarea în mod creativ a problemelor, învăţarea prin descoperire, învăţarea prin practică, învăţarea prin experimentare, gândirea critică şi creativitatea.

b) Dezvoltarea şi punerea în aplicare a unor metode experimentale legate de aceste noi tendinţe şi instrumente, inclusiv analizarea impactului acestora asupra rezultatelor procesului de învăţare;

c) Analize comparative ale practicilor existente, cu scopul de a identifica bune practici şi factori de succes transferabili;

d) Învăţarea pe bază de TIC poate sta în mod eficient la baza unor noi metodologii: proiectele ar trebui să dezvolte abordări inovatoare de consolidare a abilităţilor de a învăţa şi a capacităţilor de inovare.

2. Asigurarea accesului la TIC pentru toți:

a) Creşterea numărului de *echipament* şi *software educațional* astfel încît TIC să fie aplicat cu succes în practicile de predare şi formare.

b) Adaptarea metodelor de predare şi rolul cadrelor didactice şi formatorilor de a utiliza la maxim tehnicile de predare şi învățare "reale" şi "virtuale".

3. Creşterea recrutării în studiile ştiințifice şi tehnice:

a) Creşterea numărului de tineri care aleg să studieze şi să urmeze cariere în domeniul ştiinței şi tehnologiei, în particular în domeniul cercetării şi a disciplinelor ştiințifice unde se înregistrează o scădere a numărului de personal calificat.

b) Creşterea numărului de cadre didactice calificate, dezvoltarea unor metode şi materiale mai atractive de predare şi creşterea utilizării facilităților *e-learning* în aceste discipline.

În concluzie, vom atenționa asupra compexității procesului de optimizare a învățămîntului în contextul societății bazate pe cunoaştere care este *inevitabil* într-o societate influențată de Programul de activitate al Guvernului *Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare oferă cadrul de politici de guvernare a Republicii Moldova pentru perioada 2011-2014* [4].

Tendințele societății orientate spre o viață mai decentă vor avea sort de izbândă dacă se vor conduce, în diversele domenii de activitate, de fazele succesive ale omenirii: *societatea informațională, societatea cunoaşterii* şi *societatea conştiinței*.

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum liceal la Limba şi literatura română.* Editura Ştiința, Chişinău, 2010.
2. Ghilic-Micu B., Stoica M. *eActivitățile în societatea informațională*. Editura Economica, Bucuresti, 2002.
3. Isac Şt. *Evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice preuniversitare prin implementarea TIC.* In: Univers Pedagogic, nr. 2, 2012, p. 57-65.
4. *Programul de activitate al Guvernului Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare oferă cadrul de politici de guvernare a Republicii Moldova pentru perioada 2011-2014*, disponibil la: http//idsi.asm.md. /files/file /3350445_md _ program_activi.pdf.
5. Suciu M.-C. *Economie.* Partea I. *Noua economie şi societatea cunoaşterii.* Editura Academiei de Ştiințe Economice, Bucureşti, 2001.

A ŞTI CUM SĂ INTRI ÎN GRAȚIILE SPAȚIULUI VALORIC *VERSUS* OM, ORIZONT AL MISTERELOR – OM, ORIZONT AL MARILOR VIRTUȚI

LIUBA BOTEZATU, *doctor, conf. univ.,*
Universitatea de Stat din Comrat

Abstract: *In our interpretations the best way of knowledge is that of Graciousness, as a general axiological principle of human completion, as a rising value „Man, horizon of Mysteries" (L. Blaga) – „Man, horizon of great virtues" (L. Botezatu). However, the material in question comes to open the prospects of the valued space at the level of multiple graces: to know how to ingratiate valuable time, to know how to ingratiate your own epistemic configurations, knowing how to rise the truth of your authenticity to the bar of axiological becoming, to know how to love your opponent as your neighbor, knowing how to be resourceful, to know how to learn to continually connect yourself to the bar competitiveness, to know how to ingratiate the valued space, to know how to ingratiate the nine possibilities of general axiological principle of Graciousness; knowing how to treat with dignity the divine mandate: MAN.*

Credem, că devenirea se produce, trebuie să se producă din momentul în care toți cei angajați pe tărâmul Învățământului formativ vom opta pentru o *Filozofie a educației* bazată pe identificarea unei căi optime în procesul cunoaşterii, pe identificarea autentică a căii devenirii la nivel competitiv. Or, spațiul complinirilor de sine trebuie să fie unul divinatoriu, centrat pe Om ca drept *orizont al misterelor (după*

Lucian Blaga); centrat pe Om ca drept *orizont al marilor virtuți –în viziunea noastră (Organigramele 1-2*). După John Dewei*, o filozofie a educației, ca orice altă teorie, trebuie să fie formulată în cuvinte şi simboluri. Dar problema reală este mai mult decât verbală: este vorba de un plan după care trebuie să se conducă educația [5, p. 58]*. În vizorul preocupărilor noastre acest plan, această cale diriguitoare este cea a ascensiunii*: <u>A şti să intri în grațiile timpului valoric</u> – <u>A şti cum să intri în grațiile spațiului valoric.</u>* Or, cele nouă posibilități ale principiului Grațierii, configurează modelul epistemic al intelectului român – moldav, profilul epistemic al autenticității devenirii: *Posibilitatea de reîntoarcere la esență; Posibilitatea de reconsemnare creativă a sinelui; Capacitatea de formare continuă; Posibilitatea de opțiune; Capacitatea de autoreglare; Capacitatea de racordare la un ideal comun de viață; Capacitatea de înălțare prin spiritualitate; Posibilitatea de reconsemnare a personalității drept valoare socială globală; Capacitatea de a intra în grațiile principiului axiologiei generale, cel al Grațierii:* a şti cum să intri în grațiile spațiului valoric; a şti să intri în grațiile propriei configurări epistemice; a şti să înalți adevărul autenticității tale la bara axiologiei generale a devenirii; a şti să-ți iubeşti oponentul ca pe aproapele tău; a şti să fii descurcăreț; a şti să înveți să te racordezi continuu la bara competitivității; a şti să intri în grațiile celor nouă posibilități de principiu axiologic general ale grațierii; a şti să-ți porți cu demnitate mandatul divin: OM; a şti să intri în grațiile timpului valoric.

O cultură a educației filologice la facultate, pretată pe Grațiere (*organigrama 4*), concepe, după cum vedem, anume prin *Reîntoarcerea dualității la esență versus* „Eterna reîntoarcere la pătratul ipotenuzei". Schema vizată demonstrează faptul că Grațierea este un principiu axiologic general, prin urmare este şi un principiu al integrității academice de formare a *„Omului întreg"(2).* Or, o cultură a educației filologice integre concepe şi continuă prin „acel plan" – principiu axiologic general „de care trebuie să se conducă educația". Argumentele motivaționale vizavi de subiectul ales (adverbul, parte de vorbire eterogenă) sunt incifrate în schemele 4-5, pe care nu avem posibilitatea să le prezentăm aici. Din punct de vedere al facturii sale, calificativul esențial – de *adverb ca şi parte de vorbire eterogenă*, cât şi de principiu al predeterminărilor sale epistemice este evident în nuvela „Şoapte de nuc", de Ion Druță, în care „este proiectat sufletul nostru... fără a pretinde la vre-o nuanță subiectivă [1, p. 187].

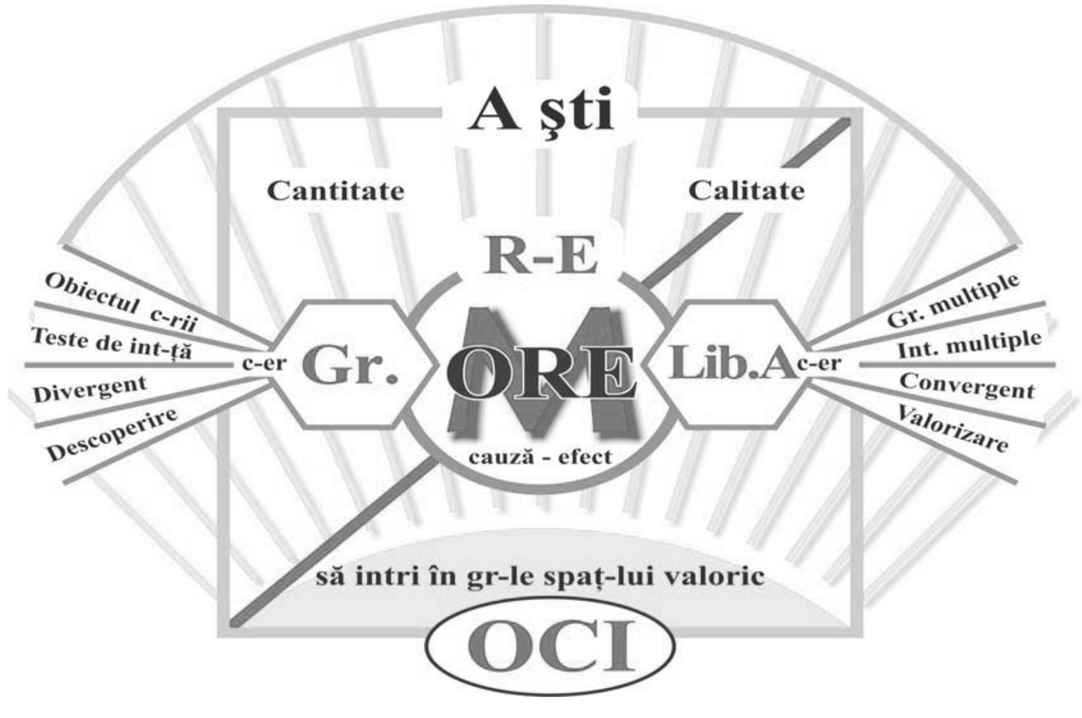


Figura 1.

Enigma (OCI) *Om – orizont al cunoaşterii integre* se descifrează în cadrul mai multor etape de ore la nivel de reglare/autoreglare prin cauză-efect. Printre care orele de Grațiere sunt cele de startizare a obiectivelor, iar cele ale Liberului arbitru sunt cele de autoevaluare a competențelor pe treapta devenirii;

vizavi de care fapt *Orele de grațiere* poartă caracter cantitativ – divergent de descoperire a lumii misterului – a multiplelor fațete ale interiorizărilor – obiectul cunoașterii de sine este incitat diferențiat la nivel de disciplinaritate multiplă; *Orele liberului arbitru* – caracter calitativ convergent – de valorizare a sinelui, de manifestare a marilor virtuți la nivel de inter-transdisciplinaritate: *inteligențe multiple – multiple grații.*

În felul acesta putem demonstra că în *spațiul integru al valorizărilor competitive* – necesități, posibilități, capacități – palpită preponderența raportării multiplelor grații vizavi de cele nouă posibilități ale Grațierii (evidențiate mai sus). Pe când *capacitatea* desemnează posibilitatea individului (puterea lui de voință) de a acumula un volum consistent de energie cognitivă, *posibilitatea* angajează multiplele grații la bara timpului valoric (metacognitiv) de interacțiune a multiplelor inteligențe. Interactivitatea, în felul acesta, centrată pe cei doi poli formativi: a) grații multiple; b) inteligențe multiple (în cazul nostru - inteligențele intrapersonale și lingvistice) transcende fenomenal într-un proces optim augmentativ... De altfel reflecțiile deliberate din cadrul orelor Liberul Arbitru, fiind alimentate motivațional intrinsec – extrinsec își repurtează din plin rostuirea complinirii eului valorizant.

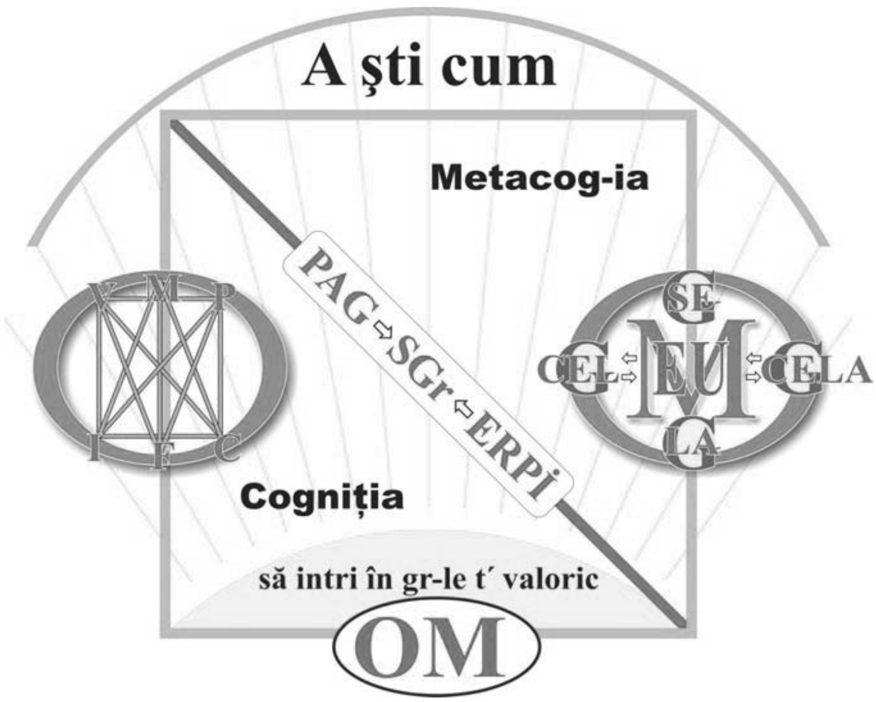


Figura 2.

Om - dublă semnificație a aceluiași conținut ca și impuls al cunoașterii de sine

I. Om - orizont al misterelor (după Lucian Blaga). M *- materia, mediul;* ***V*** *- valoarea/ evaluarea;* ***P****-produsul creativ, creația,* ***I*** *– inspiratorul/ suporterul creației;* ***C*** *- creatorul;* ***F*** *- forma, proiectul creației.* ***PAG*** *- principiul axiologiei generale;* ***SGr*** *- spațiul grațierii;* ***ERPI*** *- eterna reîntoarcere la pătratul ipotenuzei. La nivelul unui asemenea proces formativ pretat pe grațiere, cunoaștere complexă, atât teoretică, cât și aplicată, favorizată investirii/ convertirii în competențe – necesități și posibilități – finalizează/ culminează cu facilitarea artei devenirii continue, veritabila artă de sensibilizare umană prin cunoaștere – creativitate – comunicare.*

II. Om - orizont al marilor virtuți

OM *– Orizont al marilor virtuți. Centrarea pe* ***OM****, ca valoare integră. – Orizont al Marilor Virtuți; Litera* ***M*** *- trei de* ***V:*** *valoare, viață, victorie/ virtute – the sacred prevalence on the profane. Omul poate fi descoperit doar în spațiul integru al Grațierii –* ***G,*** *aferent chintesenței sale armonizante/ omniprezente.* ***EU*** *- educație umanistă. Educația de la persoana* ***I****;* ***SEG*** *– Spațiul educațional al Grațierii;* ***SE*** *din SEG-Standarde educaționale/ norme de comportament.* ***LA din*** *LAG – Liberul arbitru, capacitatea sinelui de a se autoarbitra, de a-și autoconștientiza rosturile, de a se autocomplini/ autodescoperi prin satisfacerea nevoii continue de depășire/ autodepășire; – liberul arbitru, manivela primă a Grațierii de autodepășire/*

*autodefinire a sinelui; **C** – cunoaştere, cultură, calitate; **CEL** – Cultura educaţiei lingvistice; **CELA** – Cultura educaţiei literar-artistice; **EU/CEL/A** – celălalt, retroviziunea sinelui inversat, văzut cu „celălalt ochi”. Reconsemnarea sinelui într-un tot - întreg.*

***Figura 3**.*

Graţierea - principiu axiologic general de sensibilizare umană la etapa de parteneriat
A şti să-ţi porţi cu demnitate mandatul divin

Principii didactice de bază	*Principiile învăţării autoreglate*	*Tipuri de lecţii*	*Strategii, metode, tehnici de lucru*
Cunoaştere		***De graţiere*** de iniţiere în procesul formativ. A şti să intri în graţiile timpului valoric. Startizarea obiectivelor obiectului cunoaşterii	Axarea pe vectorii manageriali de procreare a unui mediu curricular sensibilizator. Ramplasarea pe Studiul de Caz la nivel de divergenţă şi convergenţă procesuală. Recomandarea literaturii.
	Implicarea activă	***Prelegere de aprofundare în conţinutul obiectului de studiu.***	***Conştientizarea cu responsabilităţile EU-lui*** ***Luarea de notiţe***
Cunoaştere	***Modele şi conexiuni,***	***De analiză şi sinteză*** a factorilor decizionali de garantare a unui mediu academic lejer.	Analiza şi sinteza ***1. Învăţarea implicită*** ***2. Ieşire în mediul real*** Algoritmizare
Comunicare	***Învăţarea informală,*** ***Experienţa directă***	***Consultative***, de concretizare/ suplinire intelectuală ***Desintetizare/conştientizare*** a sarcinilor de evoluare/ evaluare	***Învăţarea implicită*** ***Ieşire în mediul real*** ***Învăţarea aplicată. Etalarea cunoştinţelor. Gândirea flexibilă. Gândirea critică***
Creativitate	**Cadrul agreabil**	***De laborator*** – elaborare şi susţinere a proiectelor de grup, aferente Studiului de Caz realizat	***Interacţiune personală*** ***Gândirea aplicată***
	Reflecţii personale	***Liberul arbitru -evaluare/ autoevaluare a competenţelor***	***Sprijinul personal oferit în asumarea unui risc moderat***
Comunicare Competenţe integratorii Creativitate	***Efectul Feed-back*** ***disciplinaritate***	Autoevoluare/ autoevaluare a complinirilor de sine la nivel de **interdisciplinaritate**	***Efectivitate socială*** ***Ipoteza dublei motivaţii*** **transdisciplinaritate**

La nivelul Orelor de Graţiere – prelegerea – unitate didactică diriguitoare/ provocatoare poartă un rost interactiv/retroactiv de reîntoarcere a dualităţii la esenţă. În această ordine de idei menţionăm faptul că primatul, după cum e şi normal, nu aparţine (într-un sistem educaţional) Retroacţiunii ci – Graţierii, care angajează situaţiile complinitorii la bara unui spaţiu axiologic general de sensibilizare umană. În această ordine de idei, prima formă de angajare tehnologică, după cum am mai menţionat, este cea a *Orelor de graţiere* - de starizare a obiectivelor comportamentale vizavi de cursul academic/ tematic; în cazul dat: **Adverbul –Miss Graţie a autenticităţii devenirii** (pe care, din lipsă de spaţiu nu avem posibilitatea să-l propunem spre dezbateri). În virtutea cărui fapt, în cadrul orelor practice studenţii demonstrează priorităţi adecvate de analiză plenară a adverbului la nivel logico-semantic şi funcţional pe motivul artei interpretative

a geniului poporului roman-moldav în totalitate; figuri proeminente din domeniile cercetărilor lingvistice, ştiinţelor educaţiei deopotrivă; inclusiv actanţii demersului educaţional în vigoare.

Referinţe bibliografice:

1. Andrei P. *Filosofia valorii*, Polirom, Iaşi, 1997.
2. Callo T. *Cartela de funcţionalitate a unei paradigme pedagogice*. In: *Schimbarea Paradigmei în teoria şi practica Educaţională*, Volumul I. Chişinău, 2008, p. 31.
3. Focşa – Semionov S. *Învăţarea autoreglată*. Editura Epigraf, Chişinău, 2010.
4. Ioan P. *Educaţie şi Creativitate*. EDP R.A., Bucureşti, 1955.
5. Niskier A. *Filosofia educaţiei*, Copyright, Editura Economică, 2000.
6. Silisraru N. *Valori ale educaţiei moderne.* IŞE, Chişinău - 2006.
7. Şterenberg R.J. *Manual de creativitate*. Polirom, 2005.

STUDIEREA LITERATURII ROMÂNE ÎN ŞCOALĂ ÎN CONTEXTUL ACTUAL

CLAUDIA MĂLUŞANU, *profesor*,
Colegiul Tehnic „Armand Călinescu”, Piteşti, **România**

Abstract: *Objectives of Romanian literature as teaching process in a modern vision are to develop student’s interest in reading literary texts and, of course, modeling their aesthetic taste. In a society governed by the material dimension, the teacher should become a kind of magician to reveal the ineffable literature, to make her accessible, to develop a taste for beautiful, revealing the relationship of literature to other arts, music, drawing, cinematography, painting, sculpture.*

Lesson of literature, due to his specifics, presupposes combining classical education methods with modern or postmodern methods, therefore, with all the intention to develop a modern teaching approach, this process can not be realize without the presence of the classical methods like, heuristic conversation, working with manual or self-study.

Constantin Parfene subliniază faptul că metodica modernă a cunoaşterii literaturii nu trebuie să aibă în vedere predarea, ci receptarea ei: „Prin *predare* se înţelege, în general, emiterea de informaţii despre o anume realitate, proces în care emiţătorul deţine un rol activ, iar cel ce ascultă, unul pasiv, crezându-l pe cuvânt pe cel dintâi. Or, cum s-ar putea vorbi de predare, în cazul unei partituri muzicale, al unui tablou sau, în ceea ce ne interesează, aici, în mod deosebit, al unei poezii, al unei drame, care implică universuri imaginare, fictive, menite să sensibilizeze cititorul, să-i stimuleze imaginaţia, pentru a-l proiecta în aceste universuri ficţionale?” [1, p. 113].

Prin excelenţă literatura favorizează interpretările multiple, în funcţie de gradul receptivităţii literar-artistice a cititorilor. De aceea, metodica modernă a însuşirii limbajului specific literaturii trebuie să aibă în vedere procesul receptării artistice a operelor, metodele, procedeele şi mijloacele specifice ale acestui proces, îndepărtarea barierelor şi a dificultăţii în ceea ce priveşte contactul direct al elevului cu opera literară. Având în vedere statutul artistic al literaturii, sunt fundamentale câteva principii după care ar trebui să se conducă o didactică: înţelegerea fenomenului literar ca expresie a creativităţii omului; raportarea permanentă a fenomenului literar la artele conexe, la împrejurările în care a apărut, într-o viziune care să se deschidă spre interpretări nuanţate; înţelegerea operei literare de către elevi ca lectură cu particularităţile ei, care trebuie receptată direct; implicarea permanentă a receptivităţii elevilor în comentarea operei, prin folosirea unui limbaj specific, nelimitat creativ; diferenţierea între perspectivele de lectură, în funcţie de particularităţile individuale şi de vârstă ale elevilor, dar şi de individualitatea operei; înţelegerea laturii estetice a operei literare, prin evitarea transformării analizei în consideraţii istorice propriu-zise, sociologice şi moralizatoare. Literatura oferă modele, cultivă sensibilitatea şi conştiinţa, transmite cunoştinţe, idei, sentimente, modelează atitudini şi comportamente umane.

Obiectivele pe care le presupune cunoaşterea literaturii române ca proces didactic desfăşurat într-o viziune modernă vizează formarea interesului elevilor pentru lectura textelor literare şi, bineînţeles,

modelarea gustului lor estetic. Acest obiectiv general include altele precum: cultivarea gândirii, cultivarea imaginației (mai ales a imaginației creatoare), a spiritului de observație, a exprimării, educarea unor sentimente deosebite, precum cele morale (solidaritate, toleranță, atașament față de ceea ce presupune adevărul, binele şi frumosul), precum şi formarea unei conduite civilizate în societate. Însă, finalitatea esențială a studierii literaturii în şcoală vizează formarea unor cititori de literatură, care să devină oameni cu deprinderea de a citi, capabili de a adopta o poziție personală față de lecturile lor.

În contextul unei societăți guvernate de dimensiunea materială, elevul se îndepărtează din ce în ce mai mult de lectură, pe care o consideră plictisitoare, iar textele devin dificil de înțeles, de asemenea disciplina limba şi literatura română nu mai prezintă interes în dezvoltarea lui, ci doar pentru promovarea unui examen. Însăşi modalitatea de evaluare a cunoştințelor de limbă şi literatură română demonstrează că elevului nu îi este apreciată creativitatea, ci modul în care a reuşit să memoreze. De aceea, profesorul ar trebui să devină un fel de magician care să-i dezvăluie elevului inefabilul literaturii, să-i facă accesibil textul literar, să-l inițieze în înțelegerea limbajului literar, să-i dezvolte gustul pentru frumos, relevându-i legătura literaturii cu celelalte arte, muzica, desenul, cinematografia, pictura, sculptura. Pentru a reuşi în demersul său, educatorul trebuie să fie el însuşi un cititor avizat de literatură, capabil de a interpreta într-un mod original fenomenele literare, un cunoscător al cercetărilor din domeniul teoriei şi practicii de a lectura literatura, dar şi un bun pedagog, apt să aplice la clasă inovațiile metodologiei didactice.

Există o serie de documente oficiale care reglementează organizarea studierii disciplinei literatura română pe o perioadă de timp mare: planul de învățământ, care prevede locul disciplinei în învățământul de toate gradele, curriculum-ul sau programa şcolară, manualul şcolar.

Curriculumul şcolar de literatură pentru ciclul liceal trebuie să aibă în vedere tipuri de texte pentru variate perspective, structuri şi limbaje literar-artistice. Literatura trebuie percepută, în liceu, ca modalitate artistică specifică de transfigurare a realității, a lumii, a vieții, informațiile de ordin istorico-literar transformându-se în fapte colaterale, interesante doar în măsura în care facilitează înțelegerea unor opere. Pentru o receptare complexă a materiei, se susține îmbinarea criteriilor cronologice şi a celor artistice, la care să se adauge probleme de limbă, în absența cărora elevii nu pot aborda textul literar în comentarii literare pertinente.

În general, manualele alternative tratează literatura într-o viziune didactică activizantă, care să-i implice pe elevi în receptarea textelor şi să le permită exprimarea propriilor opinii în legătură cu lectura făcută, profesorul fiind numai un ghid în labirintul scenariului metodologic. Noile manuale de literatură trebuie elaborate astfel încât să răspundă prevederilor moderne şi postmoderne ale pedagogiei, ale didacticii moderne, care pledează pentru un învățământ deschis. Astfel, pe lângă exercițiile de bază, cum ar fi lectura explicativă, lectura dirijată, lectura expresivă, lectura pe roluri, exercițiul de povestire, conversația liberă pornind de la text, e nevoie să se folosească dezbaterile, disertația, exercițiile de explorare a câmpurilor lexico-semantice, a expresivității faptelor de limbă şi de folosire a acestora în exprimare, exercițiile de redactare plecând de la texte (scrisori, rezumate, comentarii de texte literare, ale unor imagini vizuale, ale unor adaptări cinematografice), reportaje, eseuri, argumentări etc. Pe lângă investigarea textelor literare, noile manuale urmăresc însuşirea de către elevi a tehnicilor de elaborare a diferitelor tipuri de compoziții. Lecția de literatură, datorită specificului ei, presupune îmbinarea metodelor şi a mijloacelor de învățământ clasice cu cele moderne sau postmoderne, de aceea, oricât de modern s-ar vrea un act pedagogic, acesta este de neconceput în absența unor metode precum expunerea, conversația euristică, lucrul cu manualul sau studiul individual.

Activitatea didactică trebuie să stimuleze învățarea prin cooperare, folosirea metodelor interactive de grup, să pună accentul pe elev ca agent al construcției propriei învățări, să dezvolte conceptul *self-guvernement*, să creeze şi să susțină plăcerea de a învăța, să inoveze strategiile educative, să activizeze imaginația şi creativitatea, în defavoarea sancțiunii şi controlului, ceea ce duce la creşterea responsabilității personale. Deşi e dificil de implementat ceea ce s-a exprimat la nivel teoretic, prin eforturi din partea tuturor factorilor implicați şi prin încorporarea benefică a ceea ce este valoros în şcoala tradițională, acest demers se va concretiza într-un învățământ de calitate.

Referințe bibliografice:
1. Oprea C.L. *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. Editura Universității din Bucureşti, Bucureşti, 2003.
2. Parfene C. *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*. Editura Polirom, Iaşi, 1999.
3. Parfene C. *Literatura în şcoală*, ediția a II-a. Editura Universității Al.I. Cuza, Iaşi, 1997.

SPECIFICUL ŞI MANIFESTĂRILE DETERMINISMULUI LINGVISTIC ŞI ALE IDENTITĂȚII NAȚIONALE PRIN LIMBĂ, LIMBAJ ŞI EDUCAȚIE

NELU VICOL, *doctor, conf. univ.,* I.Ş.E.

Résumé: *L'auteur invoque un des problèmes comme qui prête è la non connaissance de la personne même; cela favorise une vision déformée même erronée en ce qui se rapporte à la personne même. L'individu est ambigüe dans ses orientations et ses décisions et ne conçoit pas les conséquences de cette situation. La non connaissance de soi-même fait l'impossible l'autocontrôle des réactions et du comportement dans le milieu professionnel, social, culturel, éducationnel. D'ici survient la difficulté de l'identité linguistique et du déterminisme linguistique.*

Lumea sau comunitatea umană a Terrei se află continuu în procesul de interdependență şi interacțiune a fenomenelor ca trăsături specifice de evoluție. Anume atare trăsături specifice ale evoluției umane au generat *teoria determinismului universal*, care, în demersurile şi în cugetările filosofice, se particularizează în funcție de un domeniu existențial sau altul ca mod de manifestare şi ca forță de structurare a entităților, a sistemelor şi a agregatelor. Dezvoltând atare deducție în contextul pedagogiei eficiente, putem afirma că toate fenomenele ce țin de existența umană „sunt determinate şi determină, înscriindu-se într-un lanț de conexiuni manifestate în modalități şi cu intensități diferite" [10]; or, pedagogia eficientă este acel domeniu al ştiințelor umaniste care dă posibilitatea fiecăruia să fie inteligent şi de aceea are grijă de a ține seama de preferințele cerebrale ale acelora care învață, de a le permite să înțeleagă în conformitate cu modurile ce le sunt specifice. *Pedagogia eficientă*, subliniază Mihaela Rocco [11], este cea care se adresează în diferite momente creierului în totalitatea lui şi nu doar uneia dintre zonele lui.

În contextul celor menționate, în literatura profesională se prefigurează şi tipurile sinelui [4; 8; 13] corespunzătoare modurilor de funcționare a sectoarelor cerebrale, în conformitate cu tabelul de mai jos (după N. Herman):

Tipurile sinelui corespunzătoare celor patru sectoare cerebrale			
Sinele rațional (CoS)	**Sinele sentimental (LiS)**	**Sinele experimental (CoD)**	**Sinele centrat pe securitate (LiD)**
Analizează	Sensibil față de alții	Deduce	Acționează preventiv
Calculează	Îi place să predea	Îşi imaginează	Stabileşte procesuri
Este logic	Îi place să atingă	Speculează	Rezolvă probleme
Este critic	Este de ajutor	Îşi asumă riscuri	Este de încredere
Este realist	Este expresiv	Este impetuos	Organizează
Îi plac numerele	Este emoțional	Încalcă regulile	Este îngrijit
Se pricepe la bani	Vorbeşte mult	Îi plac surprizele	Este punctual
Este bine informat	Simte	Este curios / Se joacă	Planifică

Aceste moduri de funcționare a sectoarelor orientează persoana spre aspectele limbii şi ale limbajului în relațiile interpersonale.

Trebuie punctat că principalul motiv al limbii rezidă în tendința individului om de *a se actualiza pe sine prin limbaj* urmărind scopul de a „se descoperi" în fața altora şi de a deveni ceea ce este potențial.

Limbajul este imanent fiecărui individ aşteptând condiţii şi modalităţi optime pentru a fi eliberat şi a fi exprimat.

În contextul limbii, oriunde s-ar afla, omul se identifică datorită limbajului, mai bine zis, îşi confirmă în faţa tuturor identitatea sa naţională, conştiinţa sa lingvistică. *Identitatea*, scria Mihai Eminescu [3, p. 88.], *este materia primă a destinului nostru* [...], substanţa din care noi ne alcătuim un portret care trebuie să fie mereu asemănător cu noi înşine şi în acelaşi timp pe potriva veacului şi a lumii în care ne aflăm. Şi popoarele cu destin istoric nu sunt popoare care adorm într-o identitate gata făcută, ci popoarele care sunt capabile în permanenţă să-şi alcătuiască un portret şi să nuanţeze identitatea în funcţie de un context, fără ca prin aceasta să fie ipocrite sau oportuniste.

Identificarea identităţii este o problemă a metodei care e şi metoda problemei; este vorba în acest context despre definiţie care trebuie înlocuită cu definire (o suită deschisă de definiţii punctuale) în problema identităţii [12]. În relevarea ideii identităţii naţionale, accentul trebuie plasat de pe natura termenilor pe relaţiile dintre ei. Această plasare este sugerată de acel „sâmbure tare” profund, tainic, misterios, despre care vorbea Eminescu, mereu în schimbare prin relaţionarea variabilelor timp-spaţiu, dar mereu acelaşi. O astfel de identitate devine una şi puternică, şi originală.

Limba reprezintă expresia conştientă a individualităţii şi de aceea identitatea ori specificul naţional interesează mai multe discipline, printre care sociologia, psihologia, estetica, filosofia culturii, dreptul, antropologia, pedagogia (ştiinţele educaţiei).

În ultimii 40-50 de ani s-au produs schimbări de esenţă în *modul de receptare a identităţii prin limbă şi prin limbaj*, vizând o abordare integrativ-sintetică şi contextuală a acestui din urmă. Abordările se axau şi se axează pe individ şi, la nivelul acestuia, pe *factorii interacţionali şi intelectuali*.

Educaţia îl implică pe om în condiţiile în care el trăieşte într-un tip de societate ori mediu satisfăcător sau nesatisfăcător pentru el. Insatisfacţiile se pot situa la niveluri diferite care uneori se întrepătrund [6; 7] în contextul sociocultural [1], iar acesta, la rândul său, constituie un mediu constrângător pentru o persoană atunci când ea nu poate admite şi nici nu poate adera la scările de valori, la ideologiile societăţii în care trăieşte, pentru că ea nu se poate regăsi pe sine. Aceasta duce la un conflict al valorilor şi la absenţa cadrelor de referinţă.

Cum se manifestă *barierele personale în raporturile interumane* în contextul sociolingvistic, sociocultural şi educaţional din Republica Moldova?

I. Mai întâi, prin instabilitatea societăţii care s-a accentuat şi s-a accelerat în ultimele decenii ale secolului XX şi la începutul mileniului al treilea. Pentru populaţia din regiune devine din ce în ce mai dificil să aprecieze cu certitudine lucrurile, ideile ce trebuie conservate ori dizolvate.
II. Prin îmbătrânirea populaţiei. Numărul şi ponderea populaţiei scade în segmentul naştere-deces, fapt care duce la creşterea rezistenţelor la schimbare. Actualmente, în Republica Moldova medicii discută fenomenul „statisticii de război” deoarece mai multă populaţie moare decât se naşte.
III. Demersurile pseudoştiinţifice care pun la îndoială date socotite ca fiind fundamentale, deschise şi perene.
IV. Saturaţia informaţiilor oferite de mass-media care fac dificilă operarea unei alegeri obiective cauzate de anumite opinii şi opţiuni politice, culturale etc.
V. Retragerea şi resemnarea în faţa frustrărilor în dependenţă de comportamentul de supunere, apatie, renunţare, pasivitate, resemnare ce duce spre dependenţă şi anonimat.

Una dintre barierele pronunţate o constituie *necunoaşterea propriei persoane*; aceasta favorizează o viziune deformată, chiar eronată cu privire la propria persoană. Individul este ambiguu în orientările şi deciziile sale şi nu-şi dă seama de consecinţele acestei situaţii. *Necunoaşterea de sine* face imposibil autocontrolul reacţiilor şi comportamentelor în mediul profesional, social, cultural, educaţional.

În fiecare elev din şcolile noastre locuiesc mai multe personaje care sunt transmise din generaţie în generaţie, în contextul educaţiei familiale, în contextul sociocultural şi al interrelaţiilor stradale. Aceste tipuri le consemnăm în tabelul de mai jos (*după J. Maisonneuve*):

Tipul de personaj	Descrierea personajului
Personajul fundamental	Ceea ce este în principal, esența personalității
Personajul admis	Ceea ce îşi imaginează că este
Personajul visat	Ceea ce vrea să fie
Personajul scop sau personajul model	Ceea ce i-ar plăcea să fie, ca model
Personajul exemplar	Cum ar vrea ceilalți ori cum ar vrea societatea ca să fie
Personajul reflectat	Cum îl vede alții
Personajul aparent	Cum ar vrea să-l perceapă alții
Personajul secret	Ceea ce ascunde celorlalți
Personajul actor	Ceea ce ar dori să pară într-o situație dată
Personajul apărare	Care se refugiază în caz de amenințări

Aceste personaje sunt afectate de sentimentele de competență sau de incompetență, de ineficiență, de dependență, de lipsa de obiectivitate şi realism, de lipsa de raționalitate în limbaj. Consemnăm unele dintre caracteristicile lipsei de raționalitate în limbaj manifestate în trei ipostaze:

a) comunicare imposibilă, total diferită, datorită alterității limbajului şi vocabularului (de strictă utilitate/specialitate) sau altor condiții obiective şi subiective (cadrul familial, sociocultural);
b) comunicare incompletă (în cazul manipulării);
c) comunicare deformată, falsificată sau denaturată în mod voit (prin ambiguitatea lingvistică „moldromrusa”, prin discursuri politice).

Toate acestea derivă din sau generează complexele personale şi sociale. În sens curent, *complexul este echivalentul sentimentelor de inferioritate sau al sentimentului de vinovăție*. Din perspectivă psihanaliticii, complexul desemnează un conflict afectiv marcant, legat de situația cotidiană [9]. Iată de ce elevii trebuie educați în sensul ca ei să nu transforme sufletul limbii care numai astfel cum îl vor ei să nu poată fi; limbajul lor face impresia unor neputincioase *artificii langajiere*. Şcoala manifestă multe restanțe în activitatea ei lingvistică. Sunt căutate soluții diferite în rezolvarea acestei probleme: şi de ordin intralingvistic, şi de ordin extralingvistic. Deocamdată problema există şi soluțiile găsite nu contribuie în mare măsură la diminuarea ei.

Un limbaj are pronunție „națională” prin ritmul lăuntric, prin felul cum utilizatorul lui ticluieşte o realitate, prin instinctul limbii care niciodată nu se dezminte pentru anumite forme de expresie, prin respectul ce-l trădează pe vorbitor față de un anumit fel de a *fi prin limbaj* şi prin ocolirea altor feluri de a fi. De aceea omul nu poate să evadeze din cercul perfect închis al propriei personalități, determinate etnic şi deplin prin atâtea şi atâtea înclinări inconştiente. În acest context trebuie să înțelegem *fondul etnic* ce există într-un vorbitor (într-un om); acest fond etnic, punctează Lucian Blaga, are putere de destin, iar vorbitorul sau utilizatorul limbii nu scapă de poruncile scrise cu sânge în *anatomia lirică a ființei sale*. Din toate acestea putem conchide în mod axiomatic următorul fapt: *spiritul național, naționalitatea limbajului şi determinismul lingvistic* nu trebuie căutate, fiindcă ceea ce este profund etnic se înfăptuieşte de la sine. Construcția limbajului elevilor din şcolile noastre reflectă mai mult tendința spre limbajul conturat spre imaginea „vorbitorilor de rând” sau a locutorului comun la toate straturile limbii. Însă e*laborarea estetică a limbajului* este alterată prin diferențieri ce se manifestă în rezultatul „dozei de libertate” pe care o are elevul față de normele literare stabilite ale idiomului; el posedă din această perspectivă o pronunție „sturluibatică” a limbajului său, având, se pare, „două limbi, una în gură şi alta pe hârtie” (Ion Ghica). Elementele aceste elaborări, aparținând limbajului, țin de *natura presiunii lingvistice* (realității istorice în care funcționează limba).

Educația lingvistică, privită din această perspectivă, este intrată în desuetudine; procesul dezvoltării limbajului nu se desfăşoară pe fondul progresului general al limbii române literare. *Factorii* ce influențează negativ limbajul elevilor sunt *de esență socială, demografică, educațională, culturală, ideologică, psihologică*. Unul dintre rolurile esențiale privind *cultura limbajului în contextul comunicării interpersonale*

a elevilor îl are profesorul. Situațiile pedagogice existente la lecții sunt deseori malefice culturii limbajului. Profesorul care predă limba şi literatura română formează, mai mult sau mai puțin, cultura limbajului pentru o comunicare interpersonală cultă a elevilor. Însă alți profesori care predau chimia, fizica, biologia etc. demolează ceea ce a edificat colegul lor la orele de limbă şi literatură. De aceea în structura limbajului elevilor persistă lexeme hibrizante de *„chimie verbală”* [2] ce reprezintă *acutumanța fonică* a profesorilor. O atare „chimie verbală” materializată prin *dozaje fonice* intolerabile pentru limbajul corect fortifică năzuința elevilor în *a epuiza capacitatea expresivă şi literară a comunicării interpersonale*. De aceea elevii manifestă în procesul comunicării un tip de *neofobie lingvistică* într-un mediu bilingv şi multilingv, mediu ce a favorizat apariția locutorilor insecurişti, fictivi în comparație cu cei reali ai românei standard. În sensul enunțat, limbajul comunicării interpersonale a elevilor deviază semnificația de simptom, simbol şi semnal într-o *patologie verbală* pe care o numim *embolofazie* sau *parafonie* în opoziție cu *ortofonia*. De aceea, atare determinare a aspectului limbii de către realitatea umană, menționează Ioan Oprea [10], antrenează permanent şi principalele cauze ale schimbării lingvistice (baza de articulație, baza psihologică, voința, analogia, contaminația etc.). În context, şi populația matură, şi elevii nu vor să demonstreze cât de mult aparțin limbii române. Aici este vorba de limitele invocatei gândirii dicotomice – punerea chestiunii naționale în termenii ireconcilianți (nu dilematici) a lui *a fi* sau *a nu fi cine eşti şi ce limbă vorbeşti cu adevărat*. Aceste atitudini sunt dictatoriale întotdeauna, exclusiviste chiar, fiindcă lor le este prea uşor să vorbească despre sine atât ca persoană, cât şi ca cetățean aparținător unei culturi. Or, singura soluție de supraviețuire psihică şi morală în acest context nu este altceva decât să aibă cel puțin ei înşişi o bună părere despre sine şi o determinare a respectului de sine în relație cu limbajul său şi cu limba națională.

Referințe bibliografice:

1. Antofi E.S. *Identitate culturală, mituri istorice şi mituri politice în literatura paşoptistă*. Lămurirea conceptelor şi formarea deprinderilor de lectură. In: Promovarea artei şi a culturii europene prin educație. Galați, 2006, p. 273-277.
2. Cioran E. *Stilul ca aventură*. In: Estetica şi eseistica românească în secolul al XX-lea. Bucureşti, 1993.
3. Eminescu M. *Fundamentarium*. ESE, Bucureşti, 1981,
4. Jung C.G. *Les types psychologiques*. PUF, Paris, 1993.
5. *Hebdomadarul „Comunistul”.* Chişinău, 23 decembrie 2000.
6. Limbos E. *Les barrages personnels dans les rapports humains.* ESF, Paris, 1990.
7. Limbos E. *Les problèmes humains dans les groupes.* ESF, Paris, 1994.
8. Milea D. *Construcția de sine în ficțiunea autorului. Premisele formative ale discursului etic şi estetic din literatura secolului al XX-lea*. In: Promovarea artei şi a culturii europene prin educație. Galați, 2006, p. 268-272.
9. Mucchielli R. *Les complexes personnelles.* ESF, Paris, 1992.
10. Oprea I. *Lingvistică şi filozofie*. Institutul European, Iaşi, 1992, p. 52.
11. Rocco M. *Creativitate şi inteligență emoțională.* Polirom, Iaşi, 2004, p. 73-88.
12. Tiutiuca A. *Literatură şi identitate.* Europolis, Galați, 2004.
13. Ştir C.-C. *Ipostaze ale stimei de sine în condiții de competiție, respectiv de cooperare intragrupală.* In: Promovarea artei şi a culturii europene prin educație. Galați, 2006, p. 200-205.

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT ROUMAIN DE *FLE*
DANS LA SOCIETE DE LA CONNAISSANCE

EMILIA ANDREI, *profesor*,
Şcoala cu clasele I-VIII „Eugen Ionescu",
Slatina, jud. Olt, **România**

Rezumat: *Prin acest articol îmi propun să prezint evoluția rolului profesorului de franceză ca limbă străină şi al metodelor şi abordărilor specifice predării limbii franceze, insistând totodată pe rolul actual al profesorului de limbă franceză în societatea cunoaşterii.*

Lumea actuală este una plurilingvistică şi pluriculturală, dominată de contacte interculturale din ce în ce mai intense care ne obligă pe noi toți să acceptăm diferențele, să manifestăm toleranță şi respect față de Celălalt, să luptăm împotriva rasismului şi a xenofobiei.

Pentru a face față cerințelor societății cunoaşterii rolul profesorului de limbă franceză s-a schimbat. Acesta este un deținător al cunoştințelor atât lingvistice cât şi non-lingvistice care trebuie să utilizeze cele mai bune metode de care are nevoie elevul pentru a comunica şi a interacționa cu vorbitori francofoni. În procesul de predare-învățare profesorul a devenit mediatorul intercultural care ghidează elevii pentru a le facilita învățarea.

Une langue étrangère peut être apprise dans de multiples situations – milieu familial, séjours linguistiques dans le pays de la langue-cible, autodidaxie, nouvelles technologies etc. Le plus souvent c'est une institution éducative qui se charge de l'enseignement/apprentissage des langues. Au niveau de la classe c'est l'enseignant qui en est responsable. La situation d'apprentissage comporte trois pôles en interaction : l'enseignant, l'apprenant et le contenu ou la matière à apprendre. L'évolution des méthodologies, des méthodes et des approches spécifiques au français langue étrangère a entraîné un changement constant du rôle de l'enseignant dans la classe de langue.

Dans l'enseignement classique l'enseignant était un **transmetteur de savoir** tandis que l'apprenant était **un consommateur d'un savoir extérieur** qu'il s'appropriait par répétition et mémorisation. Dans la conception socratique l'enseignant est devenu un **accoucheur de savoir** et l'apprenant **un découvreur d'un savoir qui lui était intérieur**. Dans ces deux cas, *le savoir est conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage*.

Au XVIII^{e} siècle la méthodologie traditionnelle imposait le modèle de l'enseignant **„maître „** qui dominait la classe et détenait le savoir et l'autorité, choisissait les textes sans tenir compte des difficultés grammaticales et lexicales, préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Les apprenants lisaient et traduisaient des textes littéraires en langue étrangère, apprenaient par cœur des listes de mots. *La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.* La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition.

La méthodologie naturelle (vers la fin du XIX^{e} siècle) mettait l'accent sur l'enseignement-apprentissage de l'oral avant l'écrit. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'apprenant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. Cette méthodologie introduisait ainsi l'idée de *l'immersion linguistique*.

Au début du XXe siècle *la méthodologie directe* se basait sur l'utilisation de plusieurs méthodes : directe, active et orale**.** L'enseignant utilisait la langue cible dès la première leçon sans recourir à la langue maternelle des apprenants. On s'appuyait sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes et sur les dessins et images. L'apprenant apprenait à nommer directement les choses qui l'entouraient et les actions qu'il faisait. L'enseignant introduisait progressivement le vocabulaire, selon une gradation, des mots simples aux mots plus compliqués, des mots concrets aux mots abstraits, des mots connus aux mots inconnus. La grammaire était présentée de manière inductive. À l'oral prédominaient les jeux de saynètes, les activités de dramatisation, les interactions et les échanges constants entre l'enseignant et

les apprenants. L'écrit se trouvait au second plan, il n'était qu'un auxiliaire de l'oral : dictée, questions sur des textes etc.

Pendant la seconde guerre mondiale le béhaviorisme a connu l'apogée de son influence avec *la méthodologie audio-orale* qui envisageait le langage comme un comportement humain : apprendre une langue consistait à acquérir des habitudes et des automatismes linguistiques qui reposaient sur le fondement du conditionnement du type stimulus-réaction-renforcement, la réponse étant associée à toute réapparition du stimulus. Les leçons étaient centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones. Les structures véhiculées par les dialogues étaient renforcées au cours d'exercices structuraux (de substitution et de transformation) destinés à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues. La grammaire était acquise par mémoration et imitation et le vocabulaire occupait une place secondaire étant limité au vocabulaire de base.

Apparue après la deuxième guerre mondiale et la décolonisation, *la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)* considérait la langue comme un ensemble acoustique-visuel d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel). On proposait l'utilisation de deux supports dans l'apprentissage d'une langue étrangère: le support sonore par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. La démarche SGAV consiste en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée, de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite, incluant des stratégies verbotonales de travail phonétique, une intégration progressive des moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques les plus usuels, associés à une prise en compte permanente des attitudes et des comportements interculturels.

L'approche communicative (en 1980) conçoit le savoir comme une co-construction. Le savoir n'est plus conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage. L'appropriation du savoir dépend des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies utilisées par l'enseignant. L'enseignant n'est plus la source de tout savoir. Il a des connaissances sur la langue et son fonctionnement et il sait conduire un groupe. Il doit mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est **apprendre à apprendre** en transmettant son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage : identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation etc. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. La compétence de communication prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. L'enseignant recourt à des documents authentiques pour faciliter l'appropriation de la langue aux apprenants. C'est un apprentissage actif qui se déroule à l'intérieur de l'apprenant et qui est susceptible d'être influencé par lui. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

L'enseignant acquiert deux nouveaux rôles : conseiller et formateur. **Le conseiller** sait ce qu'est l'apprentissage autodirigé. Il aide l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage dans le cadre du conseil et organise la mise à disposition des ressources aux demandes des apprenants. **Le formateur** organise la formation de ses apprenants en créant et gérant les conditions et les ressources favorables à l'apprentissage.

L'approche actionnelle (depuis le milieu des années 90) propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, pas seulement langagières, dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier : traduire un texte en langue étrangère, écrire un livre, préparer en groupe un journal de classe, emporter la décision dans la négociation d'un contrat, commander un repas dans un restaurant etc. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et

en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.

Dans le contexte actuel de notre intégration dans l'Union Européenne et de l'ouverture vers le monde, l'enseignant roumain de FLE a une mission complexe par rapport à ses apprenants :

- C'est un *détenteur de connaissances* à la fois linguistiques et non linguistiques sur les cultures francophones;
- Il doit *utiliser* les meilleurs moyens pour transférer les connaissances dont l'apprenant a besoin pour communiquer et interagir efficacement avec des francophones;
- Il doit *guider* et *accompagner* ses apprenants dans la découverte du monde francophone, dans leur acquisition de savoirs, de savoir-faire et de valeurs morales et culturelles;
- Il doit *faciliter* l'acquisition par ses apprenants de savoir-faire fonctionnels et communicatifs leur permettant de s'ouvrir au monde extérieur, de créer et d'entretenir des contacts directs avec des francophones et de remettre en question leur vision du monde par rapport aux cultures francophones, tout en prenant ainsi mieux conscience de leur propre héritage culturel, et de développer, par ce fait, un esprit de tolérance, de respect de l'autre et une compétence interculturelle;
- Il doit être *un médiateur interculturel* entre la culture roumaine et la culture francophone. Il aide l'apprenant à intérioriser sa culture et à la relativiser par rapport à une culture étrangère pour accepter la différence et comprendre l'Autre.

La classe de langue devient ainsi un lieu de progression langagière, un lieu de parole et un lieu de socialisation. L'enseignant de FLE qui est à la fois le professeur principal peut provoquer ses apprenants aux discussions et débats des sujets interculturels pendant les cours de vie de classe. Ces cours peuvent compléter la classe de français. Dans leur cadre on peut conduire les apprenants vers une exploration intérieure de leur propre univers culturel pour mieux valoriser sa culture et par l'initiation à l'analyse culturelle arriver à comprendre et à s'ouvrir vers l'Autre.

On vit dans un monde plurilingue et pluriculturel gouverné par des contacts interculturels de plus en plus intenses. Accepter la différence, manifester de la tolérance et du respect envers l'Autre, lutter contre le racisme et la xénophobie sont les problèmes vitaux auxquels se confrontent notre monde. Atteindre ces objectifs aura comme résultat une compréhension et une collaboration meilleure entre les gens et les peuples.

Dans les programmes d'UNESCO figurent onze nouveaux types d'éducation dont l'éducation interculturelle. Ce nouveau type d'éducation vise une approche pédagogique des différences culturelles ou d'autre genre (différence de sexe, différence sociale ou économique etc.) pour éviter les risques qui découlent des malentendus culturels. C'est une discipline interdisciplinaire qui fait appel à la psychologie, à l'anthropologie, aux sciences sociales, à la politique, à la culture et à l'histoire.

Les apprenants doivent connaître et comprendre l'importance de quelques valeurs clés de l'humanité : aspiration vers la démocratie, respect des droits de l'homme et des droits de l'enfant, justice sociale, tolérance, paix, traditions culturelles etc. Un rôle important à la promotion de l'éducation interculturelle a l'apprentissage des langues étrangères. Dans le contexte actuel de la mondialisation on considère que les gens devraient connaître au moins deux langues étrangères.

Références bibliographiques:

1. Curriculum Național. *Programele şcolare pentru limba franceză, clasele a III-a- a VIII-a*. M.E.N., Bucureşti, 1998.
2. Cuq J.-P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble, PUG, 2002.
3. Cuq J.-P. (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International, 2003.
4. Louis V., Auger N., Belu I. *Former les professeurs de langue à l'interculturel*. EME, Belge, 2006.
5. Munteanu D. (dir.) *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare de limba franceză clasele a III-a- aVIII-a*. Aramis Print, Bucureşti, 2001.
6. Porcher L. *Le français langue étrangère, Émergence et enseignement d'une discipline*. Hachette, Paris, 1995.

Sitographie:

- http://culture.coe.int
- http://www.echo-fle.org/COURSES/
- http://aile.revues.org/801

EFICIENTIZAREA PREDĂRII/ÎNVĂŢĂRII LIMBII FRANCEZE ÎNTR-O SOCIETATE BAZATĂ PE CUNOAŞTERE

ION GUŢU,
doctor, conf. univ., U.S.M./ I.Ş.E.

Résumé: *Le présent article est consacré au problème de la promotion de la langue étrangère, tel le cas du français, comme moyen contemporain de connaissance efficace par l'auto/formation, l'auto/information et l'auto/évaluation. Ceci afin de mettre en place un système éducatif centré sur un élève compétent et compétitif, de construire une société basée sur la connaissance et le besoin d'apprendre tout au long de la vie pour pouvoir répondre aux provocations multiples d'une société en permanente évolution. En tant que pièces à conviction servent le Cadre européen commune de référence pour les langues, le Passeport européen des langues, les TIC qui convient à la connaissance permanente et à la maitrise de plusieurs langues étrangères, y inclus le français.*

Argument

Nevoia eficientizării învăţământului în general decurge din politicile şi documentele europene actuale elaborate conform standardelor unei societăţi bazate pe cunoaştere. Dacă până la o etapă de dezvoltare nu prea îndepărtată o astfel de societate încerca să promoveze formarea unui *Homo Europaeus* multilateral dezvoltat, atunci societatea contemporană nu mai este satisfăcută doar de acest obiectiv şi îşi propune să promoveze o nouă strategie educaţională – ***formarea pe tot parcursul vieţii***. Numai aşa pot fi implementate şi consolidate principiile care fundamentează construirea durabilă a unei societăţi axate pe cunoaştere, având ca promotor un individ în perpetuă cunoaştere, formare şi dezvoltare.

Altminteri spus, o societate bazată pe cunoaştere este o societate a omului modernizat, a unei personalităţi mereu competitive, flexibile la metamorfozele şi provocările noii societăţi. Aceasta din urmă trebuie să fie capabilă să asigure condiţii optime pentru o formare continuă şi un nivel înalt al calităţii în varii domenii – economie, tehnologii informaţionale, politici societale, jurisprudenţă etc. şi să promoveze cunoaşterea ca o condiţie *sine qua non* a formării unei personalităţi contemporane. Cheia succesului depinde în primul rând de sistemul educaţional, care va trebui să-l pregătească pe cel ce învaţă pentru un parcurs educaţional permanent, la oricare etapă a vieţii, cu trecere de la informare spre autoinformare, de la evaluare spre autoevaluare, de la formare spre autoformare ş.a.m.d. Astfel, orice sistem social contemporan va trebui să sensibilizeze nevoia asigurării, dezvoltării şi promovării unui sistem educaţional performant şi calitativ.

Odată cu deschiderea sistemelor educaţionale naţionale spre practici şi standarde europene sau internaţionale benefice tuturor, cu punerea în aplicare a mobilităţii educaţionale şi a sistemului de credite transferabile (ECTS), posibilităţile de cunoaştere s-au extins, multiplicat şi diversificat. O astfel de deschidere nu putea şi nu va putea să se realizeze fără cunoaşterea limbilor străine – mai ales a celor de circulaţie internaţională, precum sunt engleza, franceza, care vin să se impună ca un mijloc supereficient de acumulare de cunoştinţe în varii domenii. Cu atât mai mult în cadrul unei societăţi deschise spre colaborare, spre sisteme de informare multiple şi în diferite limbi şi care pot contribui atât la evoluţia unei societăţi per ansamblu sau a unei structuri educaţionale concrete, cât şi a unei personalităţi în particular.

1. Racordarea la sistemul european de cunoaştere a limbilor străine

Reforma evenimenţială care s-a produs la nivel european în sistemul educaţional a vizat în primul rând strategiile de predare, învăţare, evaluare şi promovare a limbilor străine ca o condiţie obligatorie pentru deschiderea sistemelor educaţionale naţionale spre colaborare mutuală, schimbul de bune practici educaţionale, mobilitatea la toate nivelurile – studenţi, profesori, manageri educaţionali, inclusiv personal

auxiliar, cunoaşterea altor societăţi şi sisteme culturale şi valorice, ameliorarea comunicării internaţionale şi interpersonale. Această reformă a fost conceptualizată începând cu anii 90, dar a cunoscut finalizarea după 2000 prin elaborarea şi publicarea documentului numit *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi (CECRL)* [1]. Documentul are valoare şi uzaj european, a fost solicitat chiar din start şi în plan internaţional, este cunoscut nu doar de specialiştii în domeniul limbilor străine, dar şi de cei din domeniile megieşe, cum e limba maternă, şi chiar din domenii mai îndepărtate, cum sunt ştiinţele exacte sau sociale.

Valoarea documentului rezidă atât în oferta variată de strategii pentru optimizarea procesului de predare-învăţare a limbilor străine, cât mai ales în eficientizarea posibilităţilor de evaluare şi autoevaluare în cunoaşterea unei limbi străine. Adică, pe lângă gama de metodologii propuse pentru predare-învăţare (îndeosebi ***perspectiva acţională***), CECRL promovează cunoaşterea mai multor limbi străine şi oferă noi metodologii de evaluare sub forma:

- ✓ *descriptorilor de competenţe* (gama de competenţe necesare pentru comprehensiunea orală şi scrisă, exprimarea orală şi scrisă, interacţiunea orală şi scrisă, medierea), care au lărgit gama activităţilor tradiţionale de predare/învăţare/evaluare în cunoaşterea unei limbi străine prin activitatea de interacţiune diversă şi arhiimportantă în procesul de asimilare a limbii străine, dar şi prin centrarea pe elev/student şi pe competenţe;
- ✓ *nivelurilor de competenţe* ale celui care învaţă (A1, A2, B1, B2, C1, C2), care până la 2001 conveneau nivelurilor de debutant, intermediar şi avansat, aşa încât în spaţiul geodidactic moldovenesc acestea au fost racordate pentru clasele obişnuite (deci, nu bilingve) ale ciclului primar la nivelul A1, pentru cel gimnazial - la nivelul A2 şi pentru cel liceal – la B1;
- ✓ *tipurilor de competenţe* în cunoaşterea limbilor străine – lingvistice, comunicative, discursive, socioculturale etc., care au servit la discriminarea mai multor tipuri de competenţe specifice sau subcompetenţe în curricula naţională modernizată de limbi străine (lingvistice, interculturale, interdisciplinare, metodologice etc.);
- ✓ *domeniilor curriculare* (public, personal, educaţional, profesional) în care sunt supuse evaluării tipologia de competenţe acumulate şi care în experienţa didactică moldovenească a limbilor străine au fost îmbinate cu alte cinci (comunicare, cultură, comparaţie, conexiune, comunitate) ale Curriculumului american din Massachussets [2].

În plus, Consiliul Europei a propus un document complementar, numit Paşaportul european al limbilor (PEL), ce permite celui care învaţă să-şi autoevalueze şi să-şi fixeze pe tot parcursul vieţii propriile niveluri de competenţe în cunoaşterea mai multor limbi străine, dintre care unele pot apărea doar la comprehensiunea orală, altele doar la comprehensiunea scrisă, celelalte pot apărea la toate compartimentele. Spre ex.: italiana – B2 la comprehensiunea orală şi scrisă; engleza - A2 la comprehensiunea orală şi scrisă; franceza/spaniola/rusa – C2 la toate compartimentele. Acest document asigură o mobilitate eficientă celui care învaţă şi permite oricărui manager european să judece despre nivelul de cunoaştere a limbilor străine de către viitorul său angajat şi invită elevul/studentul/cetăţeanul să se autodepaşească în nevoia cunoaşterii mai multor limbi străine, concomitent cu necesitatea de a cunoaşte şi învăţa prin intermediul acestor limbi străine stăpânite.

2. Eficientizarea predării/învăţării limbii franceze în societatea modernă

Dincolo de metodologiile actuale de predare/învăţare a limbii străine recomandate în curricula naţionale de limbi străine, axate pe elev şi obiective la început, pe elev şi competenţe mai recent, demersul cognitiv al omului contemporan nu mai poate fi separat de nevoia cunoaşterii şi prin intermediul limbilor străine, cum ar fi limba franceză. Dacă mai înainte acest lucru putea fi dovedit numai prin mişcarea în spaţiile sau societăţile primitoare ale limbii franceze, atunci la momentul actual acest lucru este posibil şi prin intermediul tehnologiilor de informare şi comunicare, care trebuie folosite intensiv fie ca metodă de bază, fie ca metodă complementară la lecţiile de limba franceză, fie ca nevoie de informare şi cunoaştere pentru alte discipline non-lingvistice. În aşa fel, este realizat accesul mai rapid de la un nivel de cunoaştere la altul al limbii franceze, conform CECRL. La nivel praxiologic, am putea sugera mai multe oferte educaţionale şi cognitive, utilizând limba franceză, printre care: *videoconferinţele on-line, google-ul,*

youtube-ul, dicționarele electronice, bibliotecile virtuale, traducerile on-line, cunoaşterea generală şi profesională prin canalul TV 5 al francofoniei internaționale, formarea la distanță, învățarea în tandem, forumurile de pe Internet, revistele audio, software-urile de învățare a limbii franceze, portofoliile numerice, vizitele virtuale ghidate prin muzeele lumii în limba franceză etc.

Aceste oferte virtuale ale unei societăți postmodernizate nu vor exclude niciodată nevoia mobilității în societatea primitoare a limbii franceze. Fie că este vorba de mediul pur francez, tot mai divers prin multiculturalismul celor care se integrează, fie că ne referim la mediul francofon al națiunilor vorbitoare de franceză şi care sunt diverse prin însăşi natura lor istorică şi socioculturală, cunoaşterea pe viu a civilizației şi culturii istorice şi contemporane, schimbul de valori directe, comunicarea interpersonală nemijlocită permite oricărui individ să-şi extindă nivelul general de cunoaştere, să-şi îmbogățească orizontul cultural personal, să-şi depăşească unele idei preconcepute, să amelioreze colaborarea internațională, să dezvolte nevoia comunicării interpersonale directe, să dezvolte capacități de cunoaştere şi cercetare ş.a.m.d. În cazul Republicii Moldova, predarea/învățarea limbii franceze şi francofonia permit accesul la una din societățile şi culturile cele mai avansate din Europa istorică şi actuală, lărgesc colaborarea reciprocă în plan social, economic şi cultural cu alte state francofone, diversifică ofertele educaționale prin crearea claselor bilingve cu predarea disciplinelor exacte în limba franceză, dezvoltă prezența structurilor franceze şi francofone în republică cu acces la săli multimedia, mediateci etc., asigură burse pentru viitori studenți, dornici să cunoască variate domenii ale existenței umane, Franța fiind selectată ca prima țară occidentală pentru studii de către elevii şi studenții din republică.

Concluzie

Eficientizarea predării/învățării limbii franceze ține atât de nevoia optimizării metodologiilor educaționale actuale, cât şi de necesitatea de cunoaştere a unui *Homo Europæus* contemporan. Aceste oferte vin atât din partea politicilor şi documentelor europene (CECRL, PEL), cât şi din partea TIC, ce pot fi fundamentale sau complementare într-o societate bazată pe cunoaştere şi care contribuie la dezvoltarea unei personalități capabile să se adapteze la metamorfozele societății în perpetuă schimbare şi care necesită din partea individului o formare pe tot parcursul vieții.

Referințe bibliografice:

1. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* - Conseil de l'Europe/ Conseil de la Coopération culturelle/ Comité de l'éducation/Division des langues vivantes- Paris: Didier, 2001.
2. *Massachussets foreign languages curriculum framework.* - The commonwealth of Massachusetts department of education: Malden, 1999.

DU TABLEAU A LA TABLETTE

OANA GABRIELA UNGUREANU,
professeur au Lycée Théorétique „Al.I. Cuza" de Iasi

Abstract: *Dès 2009 on a développé des manuels vidéo-projetables pour une utilisation sur tableaux blancs interactifs, sur vidéoprojecteurs et sur ordinateurs.*

L'article pr*ésente le tableau numérique qui apporte des avantages considérables. Il lui permet aussi d'accéder à Internet et, par conséquent, faire entrer dans la classe tout l'univers francophone. Ces partis pris d'ouverture, de conquête de l'autonomie et de responsabilisation des apprenants ont guidé la conception de sites compagnons des méthodes d'apprentissage du FLE.*

Les nouvelles générations ont d'autres modes d'apprentissage. Les médias et les technologies modernes permettent aux jeunes de s'exprimer davantage. Le multimédia interactif, grâce à sa dimension réticulaire, favorise une attitude exploratrice, ludique, face au matériau à assimiler.

On ne peut pas tout faire en classe et il faut être en mesure de proposer aux apprenants des outils taillés à leur mesure et des outils qui correspondent aux difficultés qu'ils rencontrent. Il faut encore avoir des

outils qui correspondent à des cultures d'apprentissages différentes : il y a les angoissés de la grammaire, les boulimiques du lexique, les obsédés de l'orthographe, les curieux de civilisation, les inconditionnels de littérature ou encore les accros de lecture. A chacun le choix de ses armes.

On retrouve à la fois un désir de mieux connaître les nouvelles technologies (usage des tableaux blancs interactifs, connaissance des réseaux sociaux, e-learning) mais aussi un besoin de réassurance sur des fondamentaux très présentoirs du métier de professeur de FLE au quotidien : les interactions orales, le jeu, le théâtre en classe de FLE.

On se demande quelles sont les principales innovations d'une véritable méthode actionnelle. Celle-ci doit considérer l'apprenant comme un acteur social qui a des tâches à accomplir dans la micro société qu'est la classe de langue. L'acquisition des savoir- faire procède d'abord des échanges et des projets qui sont réalisés en classe. La méthode formule ses objectifs en termes de tâches ou de savoir-faire propre à des contextes situationnels. La grammaire, le lexique et les inventaires organisés autour d'actes de parole sont donc subordonnés aux tâches visées. Tout est fait pour que l'apprenant soit un acteur lucide et autonome de son apprentissage : des moments programmés de réflexion sur l'apprentissage, un cahier personnel autocorrectif avec lequel il peut travailler seul. Les leçons s'enchaînent selon une progression rigoureuse mais chaque leçon offre des matériaux qui peuvent être traités à la carte. Mais les versions numériques des méthodes et les sites compagnons sur Internet permettent des développements pédagogiques nouveaux. L'Internet fascine et signifie la mondialisation des échanges, l'accès universel à toutes les sources de l'information.

On parle d'une offre numérique en constante évolution pour s'adapter et répondre aux besoins des enseignants et des apprenants. Dès 2009 on a développé des manuels vidéo-projetables pour une utilisation sur tableaux blancs interactifs, sur vidéoprojecteurs et sur ordinateurs. Depuis avec l'émergence des bureaux virtuels, cette offre numérique s'est rapidement étoffée en proposant l'intégration de ressources pédagogiques sur des plateformes numériques de travail. La plupart des méthodes d'enseignement-apprentissage disposent de ces versions numériques collectives pour tous les niveaux.

Parallèlement à ces développements on propose un accompagnement personnalisé avec des versions numériques individuelles, enrichies et interactives, et des sites compagnons proposant des ressources supplémentaires exclusives. De plus, les premières applications du français langue étrangère pour tablettes sont disponibles : désormais, chaque apprenant peut disposer de ses propres ressources numériques, facilement utilisables et partout transportables.

Outre les méthodes, d'autres titres bénéficient également d'une adaptation numérique : les outils complémentaires de grammaire, vocabulaire, conjugaison etc. ou les lectures graduées. Les fictions de ces dernières peuvent être feuilletées sur un écran, l'audio en plus. Ce sont des lectures enrichies, particulièrement adaptées aux écrans de l'i Pad.

Le numérique permet d'actualiser une méthode plus facilement. Le tableau blanc interactif en classe de FLE est d'abord pratique, fini la recherche des pistes sur un lecteur CD ou DVD. Là, l'accès aux médias est direct et instantané. Ensuite il y a un effet immédiat sur l'attention et l'intérêt des élèves et des étudiants. Tout le monde regarde la même chose en même temps. Ce matériel est aussi plus en phase avec les habitudes de notre monde où l'image et les écrans sont omniprésents. Enfin, l'apport pédagogique est dépendant de ce que l'enseignant en fait. Au bout du compte, c'est toujours l'enseignant, sa pédagogie et sa capacité à intégrer les interactions dans son cours, qui vont rendre le tableau réellement interactif.

La version numérique, souvent en usage collectif, complète les méthodes papier pour l'apprentissage des langues. Le numérique permet d'actualiser, de localiser une méthode plus facilement que le papier. Mais le moment où certains enseignants ou apprenants feront le choix de versions numériques se substituant totalement au papier se rapproche, tout au moins sur certains marchés. Les versions numériques, à utiliser en classe sur tableau blanc interactif ou avec un ordinateur donnent vie sur écran aux pages des manuels. On y retrouve ainsi l'ensemble des composants des méthodes : livre de l'élève, cahier d'exercices, guide pédagogique. En un clic, l'enseignant accède aux ressources (images, sons, vidéos) et aux exercices interactifs liés aux leçons. Il a également la possibilité de zoomer ou de cacher les parties des pages qu'il souhaite mettre en valeur ou, au contraire, dissimuler. Grâce aux fonctions de surligner et d'ajout de texte,

chaque professeur fait évoluer le manuel devant les yeux des apprenants. La sélection des pages pour élaborer des séquences pédagogiques personnalisées offre une grande souplesse encore améliorée par la possibilité d'intégrer ses propres documents dans la préparation de cours. Désormais, les versions individuelles des livres de l'élève, des exercices d'autoévaluation interactifs et des cahiers d'activité autocorrectifs sont disponibles sur ordinateurs et sur tablette numérique.

Le tableau numérique apporte des avantages considérables. Il permet de capter l'attention du groupe-classe. En quelques clics, l'enseignant pourra isoler une image pour faire des hypothèses sur le dialogue qu'elle illustre, masquer certaines parties d'un texte ou d'un dialogue, modifier ou créer rapidement un exercice. Il lui permet aussi d'accéder à Internet et, par conséquent, faire entrer dans la classe tout l'univers francophone. Ces partis pris d'ouverture, de conquête de l'autonomie et de responsabilisation des apprenants ont guidé la conception de sites compagnons des méthodes d'apprentissage du FLE.

Pour tous les utilisateurs de la majorité des méthodes de FLE, le site compagnon offre régulièrement des contenus mis à jour. C'est l'exemple d'un modèle de réactivité et d'interactivité. Véritable laboratoire de l'innovation numérique, le site compagnon de la méthode dispose de fonctionnalités très avancées. Il est accessible à tous les utilisateurs de la méthode, enseignants ou apprenants, et propose des contenus numériques complémentaires en téléchargement gratuit : exercices interactifs, audio supplémentaire, portfolio. Le site compagnon suit la progression de la méthode et propose des ressources pédagogiques alternatives ou complémentaires du niveau A1 au niveau B2. Il propose également le vocabulaire en podcast MP3.

En conclusion, notebooks, tablettes, tableaux, sont là pour servir enseignants et apprenants, et non pas pour leur imposer de nouvelles pratiques. Leur rôle est de produire des contenus permettant d'en faire le meilleur usage, par exemple en facilitant les interactions enseignantes – étudiantes à travers les plateformes d'apprentissage à distance ou individuelles. Produire, organiser, valider des contenus a toujours été le rôle de l'enseignant. Le numérique a changé et continue à changer notre métier en bien des aspects, mais il n'en change pas le rôle.

Références bibliographiques:

1. Barrière I., Emile H., Gella F. *Les TIC, des outils pour la classe***.** PUG, Grenoble, 2011
2. Hirschsprung N. *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Hachette, Paris, 2005.
3. Chalvin D. *Encyclopédie des pédagogies de formation.* Tome 1. Éd. ESF, Paris, 1996.
4. Chalvin D. *Encyclopédie des pédagogies de formation.* Tome 2. Éd. ESF, Paris, 1996.
5. Perrenoud Ph. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Éd. ESF, Paris, 1999.

EVALUAREA FINALĂ A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE SCRISĂ FORMATE PRIN STUDIUL INTEGRAT AL LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE ÎN CICLUL GIMNAZIAL

ALIONA ZGARDAN-CRUDU, *doctor, conf. univ.,*
U.P.S. „Ion Creangă"

Abstract: *In this paper, we have chosen to analyze some aspects of language and communication skills assessed by the proposed test for pretesting the Romanian language and literature discipline in the XIIth grade, Session 2012. For this purpose, we have analyzed the Romanian language and literature textbooks for secondary schools and have established that from Vth to VIIIth grade students are learning how to write several types of nonliterary texts, but, unfortunately, often they have no knowledge to develop a nonliterary text, or any written communication skills in this direction.*

Students make mistakes not only in the name of the text but also in punctuation, style etc. School graduates do not always submit to examination nonliterary texts properly articulated, although in life we have to write in different circumstances such texts.

Key-words: *linguistic competence, communication skills, integrated study of Romanian language and literature, curriculum, curriculum content, nonliterary text.*

În prezent, în R. Moldova, modernizarea învățământului se realizează cu plasarea accentului pe calitatea demersului educațional, pe formarea competențelor menționate în Curriculum, pe educarea unei personalități complexe, aptă să-şi valorifice abilitățile, cunoştințele pe tot parcursul vieții.

Conform definițiilor din literatura de specialitate, o competență *este facultatea mintală de a mobiliza un ansamblu de resurse cognitive/cunoştințe, capacități, informații* etc. pentru a face față pertinenței şi eficacității unei arii de situații. Conform noului Curriculum, activitatea educațională se va realiza în baza unei noi viziuni asupra procesului de *predare – învățare – evaluare*, cu miza majoră pe un ansamblu de competențe care pot fi atinse în urma pregătirii elevului în învățământul preuniversitar.

Disciplina *limba şi literatura română* este un domeniu cu mare deschidere formativă şi informativă, cu încărcătură culturală şi cu efect major asupra comunicării, ca activitate specific umană, şi are ca finalitate formarea unui vorbitor cult, care să probeze, în orice situație de comunicare, competențe de comunicare [5]. În acest context, ne-am propus să analizăm unele aspecte ce țin de competențele lingvistice şi de comunicare evaluate prin testul propus pentru pretestare la disciplina *limba şi literatura română* în clasa a XII-a, sesiunea 2012.

Tradițional, subiectul III din test solicită elaborarea unui text nonliterar. În această sesiune, elevii urmau să scrie un text conform formulării/cerinței de mai jos:

SUBIECTUL AL III-LEA (10 puncte)

Te numeşti Felix/ Felicia Popescu. Eşti elev/ elevă în clasa a XII-a B. Astăzi ai uitat în garderoba liceului o geantă cu paleta de tenis.

Redactează, în spațiul rezervat, un anunț pe care îl vei afişa pe avizierul liceului, pentru a recupera obiectul pierdut.

Atenție! În anunț, trebuie:

- să utilizezi convențiile specifice acestui tip de compunere; 4 puncte
- să respecți structura şi conținutul adecvate; 4 puncte
- să respecți normele de ortografie şi de punctuație. 2 puncte

În scopul relevării atenției care i se acordă formării competențelor de comunicare prin studiul integrat al limbii şi literaturii române versus elaborarea textelor nonliterare, am analizat manualele de limbă şi literatură română pentru ciclul gimnazial, cu intenția de a stabili conținuturile curriculare care se studiază la compartimentul *elaborarea textelor nonliterare*, importanța competențelor (competențe lingvistice/de comunicare versus competențe existențiale) în situații din viața cotidiană, speciile textului nonliterar, necesitatea cunoaşterii lor, frecvența situațiilor în care le valorificăm. Totodată, ne-am propus să identificăm problemele de redactare cu care se confruntă elevii, tipurile de greşeli comise în rezolvarea subiectului III la pretestare în clasa a XII-a.

Elevii învață, începând cu clasa a V-a, cum se elaborează mai multe tipuri de texte nonliterare. Or, curriculumul propune un număr suficient de ore de scriere funcțională şi reflexivă, după cum urmează:

Clasa a V-a: Textul nonliterar. *Orarul. Biografia. Autobiografia* (7 ore). Scrierea funcțională. *Mesajul telefonic. Biletul. Notițele* (4 ore). Scrierea reflexivă. *Scrisoarea familială. Discursul de felicitare* (4 ore).

Clasa a VI-a: Scrierea funcțională. *Mesajul electronic* (2 ore).

Clasa a VII-a: Scrierea funcțională. *Forumul de discuție. Anunțul. Reportajul. Rezumatul* (5 ore).

Clasa a VIII-a: *Textul nonliterar. Ştirea. Reportajul. Conspectul* (3 ore). Scrierea funcțională. *Cererea, completarea formularelor tipizate, anunțul de reclamă, invitația* (4 ore).

Clasa a IX-a: *Stilurile funcționale ale limbii. Carențele de stil* (10 ore). Textul nonliterar. *Spotul publicitar* (5 ore). Scrierea funcțională: *CV-ul* (5 ore).

Este de datoria elevului ca, după frecventarea un număr impunător de ore la care învață despre stilurile funcționale ale limbii, cum să scrie o cerere, o scrisoare familială, o ştire, un CV etc., după ce mai şi analizează câmpurile lexicale, axele lexicale în operele artistice studiate, la sfârşitul ciclului liceal, să posede competențe de scriere a unui text nonliterar, să ajusteze cunoştințele asimilate la situații concrete de comunicare. Din păcate, lucrurile nu stau întocmai aşa. În urma analizei unui eşantion de lucrări elaborate de

elevii din liceele din oraşul Chişinău, am constatat că aceştia nu posedă nici cunoştinţele necesare pentru elaborarea unui text nonliterar, nici competenţe de comunicare în scris. Or, nu este nimic ieşit din comun când absolventul de liceu trebuie să scrie un aviz sau un anunţ. Important este, la examenul de bacalaureat, să respecţi ceea ce se indică la subiectul III. Elevii au avut libertate în ceea ce priveşte intitularea textului: *aviz, anunţ, înştiinţare*. Mai mult ca atât, în cerinţă figurează termenul *anunţ*. Toate aceste cuvinte sunt elementele unui câmp semantic [2, p. 55], iar elevii lucrează, începând cu clasa a V-a, cu câmpurile lingvistice, după cum urmează:

Clasa a V-a: *Câmpul lexical. Familia lexicală*

Clasa a VI-a: *Seriile sinonimice. Câmpul semantic*

Clasa a VII-a: *Câmpul derivativ. Câmpurile derivative ale unităţilor din vocabularul curent.*

În **clasa a VIII-a**, se lucrează cu mai multe câmpuri asociative: *Toamna, Meşter/Artist, Singur/Singurătate, Nisip/Deşert* etc. [1, p. 10, 38, 64, 108].

Problema analizată are o soluţie simplă. Este vorba despre respectarea unui algoritm de lucru, care conţine următorii paşi: stabilim că avem de selectat dintr-un câmp lexical o unitate lexicală (*aviz, anunţ, afiş, comunicare, înştiinţare, mesaj*); alegem această unitate şi organizăm mesajul conform cerinţelor date; deci este vorba despre competenţa de a identifica şi selecta dintr-o paradigmă lexicală elementul de care avem nevoie, competenţa de elaborare a unui text conform unor parametri cunoscuţi. În ceea ce priveşte denumirea documentului elaborat de elevi la pretestare, în dicţionarele explicative atestăm trimiteri de la un termen la altul.

Conform dicţionarelor explicative ale limbii române, cuvântul *aviz* are mai multe sensuri:

- **Avíz ~e** *s.n.* 1) Document prin care se anunţă ceva; înştiinţare. **~ de plată. 2)** Părere competentă emisă de cineva asupra unei probleme în discuţie. **~ favorabil.**

Cuvântul *anunţ* este monosemantic:

- **Anúnţ ~uri** *s.n.* Înştiinţare, de obicei scrisă şi expusă public, cuprinzând informaţii de interes general; aviz.

Cuvintele *afiş, comunicare, înştiinţare, mesaj* sunt înregistrate cu sensurile:

- **Afíş** *s.n.* **1.** Înştiinţare publică, tipărită (uneori şi desenată), care se fixează sau se distribuie în anumite locuri cu scopul de a anunţa anumite lucruri. ◊ *Cap de afiş* = primul nume de pe afişul care anunţă un spectacol; actor de vază. **2.** Gen de artă grafică folosită pentru transmiterea unor idei prezentate decorativ.
- **Comunicáre** *s.f.* **1.** Acţiunea de a comunica şi rezultatul ei. **2.** Înştiinţare, informaţie, ştire; raport. **3.** Contact, relaţie, legătură. **4.** Prezentare într-un cerc restrâns de specialişti a unei contribuţii personale într-o problemă ştiinţifică; lucrare care face obiectul unei comunicări.
- **Înştiinţáre** *s.f.* **1.** v. *informare*. **2.** Anunţare, încunoştinţare, vestire, (înv.) publicare, publicaţie, publicuire. *(~ a ceva făcută cuiva)*. **3.** v. *anunţ*. **4.** v. *comunicare*. **5.** v. *informaţie*. **6.** v. *notă*. **7.** v. *prevenire*.
- **Mesáj** *s.n.* **1.** Comunicare oficială adresată de şeful statului către armată, către popor etc. ♦ Document oficial conţinând în general puncte de vedere deosebite în probleme la ordinea zilei sau care reclamă o urgentă soluţionare. **2.** Ştire, veste. ♦ Comunicare telefonică făcută la biroul poştal şi transmisă destinatarului pe cale poştală. **3.** Conţinutul de idei al unei opere de artă; nota specială a unui scriitor; semnificaţie. **4.** *Mesaj genetic*= cantitatea de informaţii înmagazinată în moleculele acidului ribonucleic ale unui organism dat. **5.** (*Cib.*) Lot de informaţii formând un tot inteligibil sau exploatabil şi transmis deodată.

Evident, elevii au avut posibilitate să utilizeze orice termen din cei prezentaţi mai sus, dar nu întotdeauna încercările lor de a rezolva problema s-au încununat cu succes şi, în consecinţă, au denumit documentul nu numai *aviz*, *anunţ*, dar şi *cerere*, *telegramă*, *demers*.

Este regretabil faptul că au fost comise greşeli nu doar la nivel de denumire a textului, dar şi de punctuaţie, stil. Cea mai des atestată carenţă de stil a fost anacolutul (*greşeală de stil constând în întreruperea construcţiei gramaticale începute şi continuarea frazei cu altă construcţie*). Astfel, frecvent,

elevii şi-au îmbrăcat rugămintea (*să li se întoarcă geanta cu paleta de tenis*) în următoarele haine verbale – improprii limbii române, defectuoase: *Cel ce-o găseşte, rog să o returnaţi…; Cine este posesorul, rog să se adreseze…; Rog cel ce o găseşte…; Cel care o găseşte, rog să o…; Cine deţine orice informaţie, rog să se adreseze…; Cine a găsit-o, rog să se adreseze…; Rog, cine a găsit-o, să se adreseze…; Celui ce găseşte geanta îl aşteaptă o recompensă; Rog cine găseşte, cunoaşte…; Cine a găsit, rog să vă…*

Corect ar fi fost ca elevii să utilizeze următoarele formulări: *Persoana care a găsit geanta este rugată…*; *Cine a găsit geanta să o aducă…; Dacă aţi găsit o geantă…, vă rog…* etc.

În concluzie, menţionăm că intenţia de a forma un vorbitor cult de limbă română, prin studiul integrat al limbii şi literaturii române, se realizează pe tot parcursul anilor de studiu în gimnaziu şi liceu; aceasta este *măsurabilă*, la finele ciclului liceal de învăţământ, şi prin elaborarea de către elevi a unui text nonliterar, conform unor parametri daţi. Din păcate, absolvenţii de liceu nu întotdeauna prezintă, la examen, texte nonliterare corect articulate, deşi pe tot parcursul vieţii urmează să scriem, în diferite împrejurări, astfel de texte.

Referinţe bibliografice:

1. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. *Limba şi literatura română*. Manual pentru clasa a VIII-a, Ştiinţa, Chişinău, 2008.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu*. Ghid pentru profesori. Cartier educaţional, Chişinău, 2001.
3. *Dicţionar explicativ ilustrat al limbii române*. ARC, GUNIVAS, Chişinău, 2007.
4. *Limba şi literatura română, Curriculum pentru învăţământul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a).* Univers Pedagogic, Chişinău, 2006.
5. Rusu M.-M. „*Competenţa de comunicare – perspective de abordare*”. In: *Limba română*, nr. 11-12, anul XIX, 2009.

EDUCAŢIA BILINGVĂ, O CALE DE SUCCES

TAMARA CAZACU, *doctor*, I.Ş.E.

Abstract: *The article examines concepts and aspects of bilingual education, some methods of efficient application/implementation, pedagogical factors that stimulate successful education, stages of second language acquisition from the perspective of bilingual education.*

„Cine nu s-a avântat de mic să facă ce nu poate,
nu va face mai târziu nici ce poate.”
C. Petrescu

Vorbind despre educaţia bilingvă, este necesar să specificăm trei aspecte ale acestui domeniu: (1) *bilingvism individual*, (2) *bilingvism social* şi (3) *bilingvism ca obiectiv educaţional*.

Pentru determinarea *bilingvismului individual* se iau, drept bază, două aspecte: noţiunea **bilingvism funcţional**, pe de o parte şi **competenţa** pe de altă parte (François Grosjean, Joshua Fishman, Tove Skutnabb-Kangas, Bernard Spolsky, Colin Baker, după Ligita Grigule). O persoană cu un **bilingvism funcţional** este aceea care foloseşte sau este capabilă să folosească două limbi în funcţie de nevoile comunicării, să schimbe limba de comunicare în funcţie de interlocutor, situaţie, temă etc.

C**ompetenţa** caracterizează o persoană bilingvă care este capabilă să comunice activ în două limbi (vorbirea şi scrierea) sau în mod pasiv (înţelegerea după auz şi lectura). Aceasta însă nu înseamnă că persoana „ar fi obligată” să stăpânească ambele limbi la acelaşi nivel.

Constatăm existenţa unui *bilingvism social* în cazul în care societatea foloseşte liber şi eficient, două limbi în scopul comunicării, exercitării atribuţiilor profesionale etc.

Bilingvismul *ca obiectiv educaţional* determină o persoană ca fiind bilingvă în situaţiile în care aceasta:

- este capabilă să comunice cu purtătorii limbii la acelaşi nivel sau la unul apropiat;

- şi-a însuşit competenţele comunicativă, cognitivă şi afectivă ale comunităţii lingvistice;
- se identifică cu grupul lingvistic respectiv, având şi o gândire pozitivă (François Grosjean, Joshua Fishman, Tove Skutnabb-Kangas, Bernard Spolsky, Colin Baker).

În mare, însuşirea /dezvoltarea limbii a doua - L2- trece prin aceleaşi faze ca şi limba maternă sau prima limbă (termenul **a doua limbă** se foloseşte în două contexte: când este vorba de învăţarea limbii a doua, după prima limbă, nu neapărat maternă, şi când se are în vedere învăţarea /studierea /însuşirea unei a doua limbi străine care vine după prima limbă străină, de exemplu, engleza, apoi germana sau spaniola etc.).

Anii 90 ai secolului trecut au dat startul unei perioade active de învăţare a limbilor, acţiune susţinută intens de Uniunea Europeană. Specialiştii în domeniu vin în acest scop cu diferite metode eficiente. Una dintre care este şi

STUDIEREA INTEGRATĂ A UNEI DISCIPLINE ÎN ALTĂ LIMBĂ DECÂT MATERNA (pentru ruşi) **SAU LIMBA DE INSTRUIRE** (pentru ucraineni, găgăuzi, bulgari etc.)

Abordarea, bazată pe conţinuturi, prevede două aspecte:

a. **conţinutul disciplinei** (de exemplu, geografia) **se integrează la lecţiile de limbă** (în cazul nostru particular, la lecţiile de limba română), iar
b. **însuşirea limbii (româna) la lecţiile disciplinei de studiu (geografia care se predă în limba română).**

Particularităţile educaţiei bilingve în sistemul de învăţământ constă în folosirea a două limbi (L1 şi L2) ca **limbi de instruire**, dar şi ca **discipline de studiu** (de exemplu, limba română şi limba rusă în instituţiile de învăţământ din Republica Moldova).

Eficienţa, succesul unei atare abordări depinde de mai mulţi factori, menţionându-i doar pe cei dominanţi:

- **mediul social, adică lingvistic** în care elevul *se cufundă* profund într-o limbă anume care îi stimulează şi îi menţine motivaţia de a folosi limba-ţintă (=limba care se însuşeşte),
- **integrarea limbii şi a conţinuturilor** (*limba de stat*, de exemplu, şi *conţinuturile* unei oarecare *discipline*). Experienţa învăţării prin imersiune demonstrează că învăţarea L2 (limba română, în situaţia dată) prin integrarea limbii şi a unei discipline este mult mai eficientă decât învăţarea izolată.

Aplicarea acestei abordări presupune însuşirea: **(1)** vocabularului /terminologiei, modelelor de vorbire, a diferitor structuri şi **(2)** conţinuturile disciplinei de studiu (limba de stat + istoria, de exemplu).

Abordarea descrisă are **două direcţii deosebit de importante**: **conţinuturile disciplinei se integrează la lecţia de limbă**, iar **însuşirea limbii – la lecţia de istorie**. (Ex.: Manualele de limba română, ca disciplină de studiu pentru alolingvi, conţin numeroase informaţii, exerciţii de la istorie, de exemplu, iar istoria, alolingvii o învaţă în limba română. Astfel şi conţinuturile istoriei, şi competenţele de comunicare în limba română se dezvoltă pe două planuri, *se susţin* reciproc, se aprofundează, se consolidează).

Studierea integrată a unei discipline în altă limbă decât maternă sau limba de instruire este un proces de lungă durată. Elevii îşi formează competenţa academică pe parcursul a 4-7 ani în condiţiile învăţării în baza unei programe bilingve.

Coerenţa vorbirii, care se dezvoltă în procesul de comunicare în diferite situaţii, este mai importantă iniţial decât **corectitudinea,** greşelile comise de către elevi fiind un aspect firesc al dezvoltării limbii.

Esenţială este şi **lectura** în procesul de integrare al însuşirii limbii (L2) cu o anumită disciplină, deoarece însuşirea conţinuturilor se realizează în mare parte prin lectura textelor / informaţiilor. De aceea o astfel de integrare în condiţiile R. Moldova este adecvată, începând cu clasa a V-a, când tehnica lecturii alolingvilor este dezvoltată. Deşi astfel de discipline ca educaţia fizică, muzica, educaţia tehnologică etc. pot fi predate în limba română şi în clasele primare (în special cl. I-II) dacă nu este necesar ca elevii să scrie şi să citească.

Rezultatul de succes al abordării menţionate se datorează şi respectării unor condiţii de însuşire a limbii şi a disciplinelor şcolare (conţinuturilor):

- **integrarea** limbii şi a conţinuturilor unei discipline,
- **motivaţia,**

- **mediul lingvistic** (social) susținut în clasă şi de instrumente de învățare expuse la vedere (tabele de gramatică, diferite structuri, modele de vorbire etc.) La etapa inițială a educației bilingve elevii pot utiliza limba maternă / de instruire, profesorul însă foloseşte doar limba-țintă (L2).
- **tehnologii didactice** eficiente, adecvate, variate, atractive, învățare activă (elevii vorbesc mai mult decât pedagogul, cooperează în rezolvarea sarcinilor, îşi planifică unele activități, îşi apreciază rezultatele, progresul).

Pornind de la opinia anumitor autori, printre care şi una optimistă a lui L. Vâgotski despre rolul activităților de învățare care subliniază *că nu orice activitate este accesibilă copiilor la orice vârstă şi, prin urmare, nu orice activitate de învățare poate stimula, optim, dezvoltarea psihică, în orice moment al acestei dezvoltări*, menționăm că aceeaşi condiție trebuie respectată şi față de activitățile de dezvoltare a vorbirii. *Există o limită de vârstă, un nivel minim de dezvoltare psihică, până la care activitatea de învățare, într-un anumit domeniu, nu poate fi eficientă. Se ştie, ca nici **scrierea** nu poate fi deprinsă de copil la vârsta de doi sau de trei ani şi, în general, **nici înainte ca el sa-şi fi însuşit - cel puțin la un nivel minim - vorbirea orală.** Debutul învățării într-un anumit domeniu nu poate fi grăbit peste măsură, nu poate fi plasat înaintea **limitei naturale** pe care o impune dezvoltarea biologică şi psihică a copilului în momentul dat. El poate fi „grăbit", doar în sensul stimulării avansului spre „zona" proximei dezvoltări». Întârzierea peste măsură a debutului are de asemenea consecințe grave pentru dezvoltarea generală a copilului, în cazul dat, a dezvoltării vorbirii, „o învățare prea târzie pierde posibilitatea de a acționa asupra proceselor încă nematurizate, pierde posibilitatea de a le organiza într-un anumit fel"* [4].

Astfel, concepția lui Vâgotski îşi găseşte câmp de aplicație, atât în domeniul educației generale, integrate, cât şi în domeniul educației bilingve, educație care vine cu numeroase beneficii pentru copil, dacă desigur se respectă condițiile pedagogice, psihologice sus-menționate. Esențiale sunt şi precizările psihologului A.A. Leontiev, care acordă o mare importanță cunoaşterii unei limbi străine, contribuind şi la:

- formarea unei poziții personale active;
- dezvoltarea creativității, a abilităților /competențelor de a lua în mod independent anumite decizii ce țin de problemele vieții, activității, relațiilor etc.

Renumitul psiholog mai foloseşte câțiva termini utili nouă şi în domeniul educației bilingve: *limba dominantă, limba nematernă, limba a doua, limba străină.*

Limba dominantă este limba care ține de dezvoltarea personalității şi a proceselor psihice ale copilului, în special, gândirea, iar *limba nematernă* (nonmaternă) este de două tipuri:

a. ***L2*** care **are mediu lingvistic** (limba oficială, de stat sau a etniilor);

b. ***Limba străină*** când **nu există mediu lingvistic, purtători ai acestei limbi.**

Însuşirea limbii nonmaterne sau străine, susține A.A. Leontiev, poate fi *spontană* (într-o familie, într-un mediu bilingv, într-o curte din oraş) sau *planificată, controlată, dirijată* (în sistemul de învățământ), aspecte utilizate încă modest şi stângaci în contextul însuşirii limbii române ca limbă de stat. Este necesar de intensificat însuşirea limbii române pe diferite planuri, luând în considerare experiența altor țări, în special cea europeană.

Specialiştii François Grosjean, Joshua Fishman, Tove Skutnabb-Kangas, Bernard Spolsky, Colin Baker disting câteva **faze ale însuşirii limbii a doua:**

1. Etapa tăcerii sau **etapa nonverbală** care nu depinde de vârsta copilului şi care durează de la 10 ore până la 7 luni. La această fază copilul ascultă în mod activ, urmăreşte acțiunile purtătorilor L2, încearcă să înțeleagă şi să comunice, folosind diferite semne nonverbale: gesturi, mimică, mişcări ale capului, mâinilor, repetă în şoaptă unele cuvinte, expresii spuse de interlocutor.

2. **Faza timpurie de formare a vorbirii** (6 luni): copiii încep să comunice cu purtătorii L2, folosind în situații cunoscute cuvinte, fraze relativ stabile/fixe (*Nu vreau! Dă-mi! Vino! Taci!*) şi răspund la întrebări cu enunțuri simple, replici incomplete sau chiar dintr-un cuvânt.

3. Faza de apariție a vorbirii. Dezvoltarea deprinderii / competenței de vorbire durează circa un an în care elevul îşi îmbogăţeşte bagajul de cuvinte, dialoghează, adresează întrebări simple, încearcă să

povestească, începe să folosească enunțuri mai lungi după modelele însuşite. Deseori enunțurile sunt formate după modelul limbii materne (nişte coduri traduse).

4. Etapa medie a vorbirii coerente (până la un an)**.** Copiii încep să folosească enunțuri dezvoltate, construiesc comunicări lungi, încearcă să aducă argumente ca răspuns la întrebarea *De ce?* (să explice, să descrie, să-şi exprime propriile idei / gânduri).

5. Faza vorbirii coerente - copiii participă liber în actul vorbirii în L2 la etapa respectivă de vârstă, aplică vocabularul şi materia gramaticală la acelaşi sau aproape la acelaşi nivel ca şi purtătorii L2.

Bernard Spolsky afirmă că rezultatele depind de:

- **cine învață** (profesorul, elevul). Esențial este ce fel de **profesor** (competențe profesionale, relații cu părinții, elevii, stil de lucru etc.) şi ce fel de **elev** este (capacitățile intelectuale, ritmul individual de muncă, motivația etc.);
- **ce fel de limbă** (limba care se învață, statutul ei: este limba minorității sau limba majorității). Mai completăm ideea cu următorul aspect: *ce fel de limbă este* în sensul că este din acelaşi grup de limbi, dacă sunt înrudite, cât de mult se aseamănă cu L1 / materna etc.;
- **cât de mult** (cât de intensiv este cursul: lecțiile au loc de 1-3 ori pe săptămână sau câte 40-45 de ore pe săptămână în cazul în care copiii frecventează o grădiniță cu L2 a copilului);
- **în ce condiții** (metodele aplicate; folosirea materialelor auxiliare; confortul, designul sălii de curs sau a încăperii grădiniței în general; varietatea *sălii de curs*, adică desfăşurarea activităților de învățare în parc, bibliotecă, la magazin, la medic etc.; aplicarea principiului *o educatoare - o limbă* - dădaca comunică într-o limbă, iar educatoarea în altă limbă sau trei zile pe săptămână se comunică în L1, iar în celelalte zile – în L2 şi alte condiții [2].

Să reținem că nu are importanță în ce limbă se însuşesc cunoştințele, acestea „trec" dintr-o limbă în alta, esențial este să înțelegi conținutul (Jim Cummins). Avantajul constă în faptul că elevul însuşeşte două limbi care îi oferă largi posibilități vitale.

Referințe bibliografice:

1. Leontiev A.A. *Psiholingvistica aplicată.* In: Psihologia bilingvismului, 1986.
2. Spolsky B. *Conditions for second language learning*, Oxford University, 1989.
3. Григуле Л. *Внедрение многоязычного образования: опыт Латвии.* В: Крымский политический диалог 2010. Москва, 2011.
4. http://ro.wikipedia.org/wiki/Lev Vîgotski.
5. http://www.integrationresearch.net *(Kazahstan, 2011).*

LECTURA ŞCOLARĂ ÎN MEDII DIFERITE

MARIAN CIUPERCEANU, *învățător,*
Colegiul Național „Frații Buzeşti", Craiova, **România**

Résumé: *L'article présente quelques suggestions pour passer les lectures scolaires dans différentes milieux, avec les avantages didactiques et nous espérons aussi qu'il peut être un outil pour augmenter la capacité et la motivation à lire.*

Après une courte regarde sur les textes historiques, géographiques etc., on reste sur les textes littéraires études en l'école. La nature peut promouvoir la lecture, favoriser la pénétration du texte lu et aussi peut favoriser la création des nouveaux textes, l'éducation créative.

Abordarea temei lecturii este justificată, în condițiile în care abilitățile foarte bune la citire îl ajută fundamental pe elev în cariera sa şcolară şi mai târziu ca adult într-o societate a cunoaşterii. În plus, conform sondajelor internaționale P.I.R.L.S. (*Progress in International Reading Literacy Study* – studiu privind progresul alfabetizării la nivel internațional) - organizate de Asociația Internațională pentru Evaluarea Rezultatelor Şcolare (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* - I.E.A) - şi P.I.S.A (*Programme for International Student Assessment* – Programul de evaluare internațională a elevilor)

– gândit de Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (*Organisation for Economic Cooperation and Development* – O.E.C.D), performanţele elevilor români la citire îi clasează sub media înregistrată în Uniunea Europeană.

Primul gând legat de această temă este unul personal: îmi amintesc cum de-a lungul perioadelor şcolare îmi luam cărţi, caiete… şi citeam în natură, departe de masă şi scaun. Aveam, pe lângă plăcerea cititului şi sentimentul că eram… eficient. Mi se părea că reţin mai uşor.

Trecând de la impresii subiective spre tărâmul observaţiilor certe, nu putem totuşi să nu amintim că literatura destinată copiilor este receptată în propriul ei cod, îmbracă forme specifice impuse de gradul dezvoltării psihice, de sfera de interese, preocupări, de posibilitatea de înţelegere a mesajului artistic etc.

Mărginindu-ne, în cele ce urmează, doar la textele din manualele de limbă română, lectura realizată în diferite medii pare, pentru început, cel puţin interesantă. Este cunoscut faptul că orice lecţie a unui text nou începe printr-o activitate de pregătire a elevilor în vederea lecturii, care are menirea de a-i introduce în atmosfera generală a textului. Această pregătire urmăreşte şi trezirea elevilor pentru text, crearea unui climat afectiv adecvat în care să se desfăşoare lecţia de citire. Pregătirea elevilor pentru citire se poate face printr-o conversaţie adecvată, prin povestirea învăţătorului atunci când elevii nu cunosc faptele necesare înţelegerii textului, pe baza observaţiilor şi impresiilor elevilor – realizate prin contactul cu realitatea - prin intuirea unor tablouri, ilustraţii, ori prezentarea unor imagini cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale. Ne punem întrebarea dacă nu putem înlocui, desigur, atunci când este posibil, substitute ale realităţii cu… realitatea însăşi.

În textele cu conţinut istoric, de exemplu, când este necesară o accesibilizare a unor cunoştinţe de specialitate, dar şi o sensibilizare faţă de trecut, cultivarea patriotismului, acest lucru se poate face prin folosirea unor elemente de istorie locală. Citirea unor legende istorice în faţa unor statui, reliefând personalităţi din istoria ţării poate conduce la trăiri puternice şi la trăinicie în memorarea unor aspecte importante.

Tabloul de început al schiţei „Căprioara" de Emil Gîrleanu („Pe muşchiul gros, cald ca o blană a pământului, căprioara stă jos, lângă iedul ei.") ori versurile eminesciene „Codrule, codruţule…" ne inspiră un cadru natural. Când se poate face, o lectură în mijlocul pădurii sau măcar parcului din apropierea şcolii poate penetra mai uşor în conştiinţa cititorului sau auditorului.

Tot parcul este cel care, prin multitudinea faţetelor sale, poate deveni un mediu propice pentru educaţia interdisciplinară. Aici elevii pot descoperi elemente spaţiale şi de geometrie, pot descoperi o lume vegetală variată şi nouă pentru ei, pot experimenta ciclurile vieţii. Este locul unde formele, liniile se îmbină armonios, culorile ne încântă privirea.

De la vârste fragede, copilul îşi petrece tot mai mult timp în faţa ecranului televizorului sau calculatorului. Locurile de joacă din ce în ce mai puţine, ori reduse ca dimensiune, precum şi frica părinţilor în ceea ce priveşte securitatea îl fac pe copil să-şi reducă raporturile sale cu exteriorul. Dar în acest raport de distanţare se pierde sensul întrebărilor şi înţelegerii, al responsabilităţii şi solidarităţii. Unul din multiplele obiective ale şcolii este acela de a-l învăţa pe viitorul cetăţean să stabilească raporturi cu ceea ce îl înconjoară: pământ, apă, aer, lumea vie - vegetală sau animală. Este suficient să înveţi elevul să atingă, să guste, să alerge, să privească, să asculte, să planteze… pentru ca toate aceste componente ale educaţiei senzorio-motrice să constituie soclul unei viitoare conştiinţe atât ştiinţifice, cât şi ecologice. Acest demers pedagogic urmăreşte apropierea de natură.

Natura suscită deopotrivă curiozitatea, dar şi sensibilitatea, incită capacitatea de a inventa, de a crea lucrări plastice, literare etc. Natura este un rezervor imens de material de creaţie.

Referindu-ne la aspectul subiectiv al cunoaşterii naturii, vom începe cu tehnicile de încadrare. Pregătiţi cu cadre dreptunghiulare, pătrate sau circulare, elevii ieşiţi în natură se pot opri asupra unor bucăţi care altfel ar fi trecut neobservate: fragilitatea firului de iarbă, nervurile frunzei etc. Toate aceste tehnici duc desigur la o apropiere mai profundă de natură.

Privind printr-o oglindă ori printr-un aparat foto, elevii fac decupări de mediu. Fiecare porţiune de mediu poate induce impresii, elevii putând nota cuvinte şi expresii care pot fi inserate ulterior în compuneri, poezii etc. (căci un cuvânt îl „cheamă" pe altul).

Referințe bibliografice:
1. Mullis I.V.S. et al. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications.* Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College. 2006.
2. Rutily A. *Arts visuels et jardin* (conférence en ligne)
3. http://www.cddp92.ac-versailles.fr/spip2/spip.php?article312
4. http://www.paysage-patrimoine.eu

PHOTOVOICE - METODĂ DE RECEPTARE A MESAJULUI LITERAR
Aspecte ştiinţifico-metodice în predarea romanului „Tema pentru acasă" de Nicolae Dabija

MARIANA MARIN, *doctor, cerc. ştiinţific*, I.Ş.E.

Résumé: *L'article traite du problème de l'optimisation de la langue roumaine et programme de littérature sur les stratégies d'enseignement spécifiques aborder l'éducation littéraire et artistique. Photovoice est une méthode qui offre une ouverture vers la récepteur de littérature poster une œuvre littéraire, stimuler l'imagination et de servir un très bon professeur qui dirige le travail de qualité de réception littéraire.*

Motto*: „...cel care înţelege un simbol, nu numai că se deschide lumii obiective, dar în acelaşi timp reuşeşte să iasă din starea sa individuală şi să se apropie de o înţelegere universală".*
C. Brâncuşi

Opera literară constituie un act de comunicare, fiind contribuabila formării unui vorbitor cult, unui cititor reflexiv prin activitatea de lectură interogativ-interpretativă. Procesul de receptare a operei literare se axează nemijlocit pe concepţia de estetică a receptării. În conformitate cu nivelurile estetice, coordonata cognitivă sau informativă ca funcţie a operei literare presupune că aceasta comunică informaţii transmise printr-un cod şi organizate într-un mesaj artistic [apud Pascadi 1].

Curriculumul de limba şi literatura română accentuează *performarea elevului ca vorbitor şi cititor elevat, cult, pentru stimularea şi dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje şi interpret de texte diverse, ce au o funcţionalitate evidentă în contextul actual* [cf.... p. 3]. Rolul cadrului didactic se constituie din experienţa pe care trebuie s-o aibă în dezvoltarea la elevi a competenţei de a recepta anumite valenţe ale frumosul artistic din operele literare studiate, de explica mesajul acestora şi de a lansa opinii cu un conţinut atitudinal [p. 8].

Cuvântul, cu funcţia sa iconică, intenţionează ca imaginea artistică să fie percepută prin diverse simboluri, imagini obiectuale, însoţite de senzaţii, percepţii, reprezentări. În scopuri didactice, stimularea acestora se poate produce şi cu efect invers. Imaginea propriu-zisă conturează asocieri verbale. În spaţiul mental se produce efectul unui transfer, prin care imaginea devine cuvânt.

Photovoice, fotolimbaj nu este altceva decât o mapă, un pliant cu imagini - foto, care au puterea de a spune ceva, de a produce un mesaj în raport cu un conţinut educaţional: în cazul educaţiei literare - opera literară. În cazul tehnologiei electronice, fotografia poate fi digitală. De ce fotografia? Ea are forţa autenticului, e axată pe realitate, or, gândirea abstractă se poate dezvolta pe situaţii reale. Fotografia, spre deosebire de oricare imagine care poate fi grafică, desen, pânză *etc.* este situată în zona ficţiunii, iar exploratorul poate accede la o confuzie. Realul în cazul acestei tehnici este foarte important pentru lanţul asociativ.

Variaţiunile acesteia pot pretinde la explorarea mesajului literar, monitorizarea lecturii, decodificarea sensului artistic al unor situaţii narative, decodificarea limbajului artistic, caracterizarea personajului literar etc. Tehnica constă în derularea unor imagini aranjate într-o ordine gândită prealabil, care va fi ghidată de o conversaţie, la fel gândită în prealabil. Numărul de fotografii va fi ales în funcţie de timpul disponibil precum şi de gradul de motivare a acesteia. Plictisul poate apărea în cazul monotoniei.

În cazul în care ne propunem monitorizarea lecturii, *photovoice* va fi alcătuit dintr-o serie de imagini foto ce pot fi asociate cu acţiunile operei literare. Verificarea calitativă a lecturii se va parcurge prin

derularea unor imagini - foto care pot fi simboluri, sarcina constând în repovestirea fragmentului care se asociază cu obiectul apărut. Spre exemplu în procesul verificării calitative a lecturii romanului *Tema pentru acasă* de Nicolae Dabija, elevilor li se poate propune o serie de fotografii.

Fotografia nr. 1 care desemnează mediul şcolar, poate provoca următoarea discuţie: *Ce vă sugerează această fotografie?* Răspunsuri posibile: elevii din bănci ar putea fi elevii din clasa a XII-a din satul Poiana, locul unde are loc acţiunea în roman.



Foto nr. 2

- *Identificaţi locul în roman. Citiţi.*

Profesorul îi măsoară cu privirea - aceşti copii au câte 17 - 18 ani, sunt ca puii de rândunică înainte de întâiul lor zbor, termină în acest an liceul, se află cu toţii la vârsta primei lor iubiri şi el încă nu a discutat niciodată cu ei, deşi poate ar fi trebui s-o facă ceva mai demult...

- *Asociaţi elevii din clasă cu anumite personaje.* Răspunsuri posibile: Elevul din prima bancă ar putea fi Liviu Dragu, căci pare a fi un băiat serios. În roman Liviu spune că dacă într-o căsătorie numai unul e fericit, atunci ambii sunt nefericiţi.

Observaţia profesorului trebuie să contureze nu neapărat răspunsul corect, pentru că are loc un experiment imaginativ, or, în această situaţie, soluţia este produsul imaginaţiei racordat la un argument bazat pe o experienţă de lectură. Pentru profesor este important elevul să citeze, să opereze cu textul - aşteptatele valori literare.

- *Descrieţi situaţia în care ar fi fost posibilă desfăşurarea acţiunii romanului.* Răspunsuri posibile: *Se prea poate să fie momentul lecţiei de literatură din capitolul Profesorul Mihai Ulmu sau Lecţia de literatură.* Aceeaşi imagine are şi distratori, căci elevii în uniforme sovietice nu pot fi elevii din satul Poiana, pentru că 28 iunie 1940 desemnează perioada când armatele sovietice de abia şi-au făcut apariţia în Basarabia, iar regimul şcolar în perioada României Mari nu avea astfel de uniforme.

Profesorul poate propune o serie de fotografii pe care elevii le vor intitula doar. Acest exerciţiu poate derula ca o metodă de evaluare „exotică" - dictare prin imagini. În acest sens se va recurge la o verificare calitativă a lecturii romanului. Mai jos propunem materialele - foto pentru această dictare. Elevii vor viziona pe rând fotografiile şi vor scrie pe caiete doar titlul acestei imagini. După derularea imaginilor şi scriere independentă se va recurge la o evaluare frontală şi discuţii.

Orfelinatul	Deţinuţii din Kolâma.	În numele lui Stalin.
		
Moş Mazai	*Zarianka* - lagărul pentru femei	Maria Răzeşu şi copilul Mircea - născut în libertate
		

Foto nr. 2

Valorificarea mesajului prin procedeul *photovoice* se poate realiza în baza unei singure imagini, fără un subiect concret, alegerea ei fiind anticipată de către profesor prin impactul sugestiv al simbolurilor. Spre exemplu, imaginea nr. 3, care reprezintă un pod către o zare ce poate fi văzută de pe țărmul unei mări, nu corelează direct cu subiectul romanului *Tema pentru acasă* de N. Dabija, însă *photovoice*-ul va constitui un exercițiu imaginativ pentru decodificarea mesajului exprimat prin libertatea la care au aspirat eroii, optimismul personajului central - Mihai Ulmu, podul fiind conotația peregrinărilor în viața sa, drumul îndelung spre a-şi vedea familia sau spre a realiza tema pentru acasă - cea de a reuşi în viață să devii om. Treptele sunt identificate drept experiențe ale vieții prin care obții maturitate, iar coborârea acestora poate fi interpretată ca şi asfințitul vieții, maturitatea/ îmbătrânirea. Or, câteodată ceea ce se află la orizontul aşteptărilor se realizează la sfârşitul vieții, bineînțeles cu multe sacrificii. Asemenea vieții lui Mihai Ulmu, care îşi găseşte libertatea peste treisprezece ani, însă fără Maria, care s-a sacrificat în numele copilului lor - Mircea.

Totuşi acest pod atât de lung şi plin de obstacole pare a fi lin, calm, or această seninătate se pare a fi conturată de o dragoste nemărginită. În viață dragostea este cea care te ajută să treci multe lucruri, să aspiri, să te realizezi ca şi om.

Elevilor li se poate cere să intituleze imaginea, iar variantele ce vor acoperi întreg mesajul conținutului, vor constitui de fapt ideile principale desprinse din mesajul global al romanului.

Imaginea dată poate fi analizată după un algoritm ce va stimula imaginația, dar şi profunzimea înțelegerii mesajului literar. *Primele reacții, primele impresii* legate de imagine pot fi evocate cu ajutorul întrebărilor: Ce vedeți în imagine? Pe cine sau ce ? În prim-plan sau în plan mai îndepărtat ? *Situarea în spațiu va fi analizată uşor pe baza următoarelor repere:* Unde suntem ? Care este locul probabil în care a fost surprinsă imaginea? (loc, țară, oraş, sat etc.) Din ce loc a fost făcută fotografia? (interioare sau exterioare prezente sau sugerate de imagine). *Situarea în timp cronologic, meteorologic uşor se va discută cu ajutorul întrebărilor:* În ce epocă a fost surprinsă imaginea? În ce sezon? În ce moment fotograful a ales să declanşeze aparatul său foto? De ce? Există alte referințe temporale? *Identitatea unui personaj din imagine* va porni de la creionarea primelor elemente biografice: nume, prenume, poreclă, vârstă, naționalitate, profesie, situația familială, situația socială, caracteristici fizice, morale, ticuri fizice, verbale, vestimentația. Stabilirea a două evenimente importante din viața sa, a două obiecte de care este foarte ataşat, deviza personală, proiecte etc. Creionarea a două calități, două defecte fizice, intelectuale, psihologice etc. *Motivele prezenței acestui personaj în acel loc* vor accentua evocarea personajelor secundare şi relațiile lor. Astfel, pentru a analiza imaginea *în afara câmpului vizual* se vor opera cu întrebările*:* Ce se află la dreapta imaginii şi care nu se vede? Ce se află la stânga? În spate? Deasupra? Dedesubt?

Este important a se proba *senzațiile prin întrebările: C*e se aude? (muzică, zgomote, sunete, conversații etc.) Ce se simte? Ce se respiră? (parfumuri, mirosuri, esențe, emanații etc.) *Conținuturile* pot fi decodificate prin: inventarierea a ceea ce se ascunde într-o poşetă, un buzunar, o pivniță, un dulap etc. Este destul de apreciată activitatea ce vizează *timpul*, iar mai exact *în afara timpului:* Ce se întâmpla în acelaşi loc în urmă cu un minut? Ce se întâmpla în acelaşi loc în urmă cu o oră/ un an/ 10 ani ? Ce se va întâmpla în exact acelaşi loc într-un minut/ o oră etc.?



Foto nr. 3

Motivația fotografului este foarte importantă şi va fi inițiată o conversație urmată de întrebările: Cine a surprins imaginea? De ce? Ce relație există între fotograf şi locurile respectiv personajele din imagine? Ce a dorit fotograful să arate sau să dovedească? Care este tema generală a imaginii? Dar voi ce interes găsiți acestei imagini? etc.

Decodificarea mesajului literar constituie un demers anevoios în didactica textului literar. Depăşirea tiparului denotativ, cel care ilustrează *ad literam* conținuturile literare constituie un exercițiu de durată în activitatea literar-artistică. Experiența literară şi estetică este antrenată cu fiecare lectură, în care se descoperă tot mai multe calități sau defecte ale personajelor literare, în care imaginea artistică se intensifică datorită achizițiilor anterioare.

Referințe bibliografice:

1. *Curriculumul pentru învățământul gimnazial, Limba şi literatura română*. Chişinău, 2010.
2. Durand G. *Aventurile imaginii*. Trad. M. Constantinescu, A. Bobocea. Nemira, Bucureşti, 1999.
3. Jauss H.R. *Experiență estetică şi hermeneutică literară*. Editura Univers, Bucureşti, 1983.
4. Pascadi I. *Nivele estetice*. E.D.P., Bucureşti, 1972, p. 195.
5. Şchiopu C. *Metodica predării literaturii române*. Chişinău, 2009.
6. Yaiche F. *Photos-Expressions*. Editure Hachette, Paris, 2002.

OPTIMIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ASIMILARE A NOȚIUNILOR LITERARE

OXANA GHERMAN, *profesor,*
LT „Ion Suruceanu”, s. Suruceni, r. Ialoveni

Abstract: *This article contains the main aspects of teching the concepts of literature in contemporary apprehension of optimal education for a knowledge-based society. It is noticeable that literature, as a school object, represents a perfect tool for influencing and developind the youth personalities. So, for providing an effective tuition we must regard all stages and criteria of the process of using this tool in order to achieve the predominant goal of the actual education.*

Literatura română, în contextul concepțiilor educaționale actuale, reprezintă un mediu cu posibilități formative excepționale, atunci când se pune accent pe metodologia care asigură un nivel de eficiență maxim. În prezent, când procesul de învățământ suferă transformări sesizante, pentru a ține pasul cu viteza progresului societății, pentru a face față noilor exigențe ale curriculumului, profesorii sunt puşi în situația de a modifica, de a ameliora sau perfecționa în permanență metodologia cu care operează. Astfel, problema optimizării procesului instructiv este mereu actuală şi în proces de sondare a noilor abordări, cercetări, soluții.

Pe poziție de disciplină şcolară, literatura română are un caracter bidimensional: ca artă şi ca ştiință; aspectele date se completează şi se demonstrează reciproc întrucât descoperirea şi interpretarea procedeelor literare vădesc valorile estetice ale unui text. În acest sens, curriculum LLR prevede competențe şi subcompetențe care ar avea ca rezultat formarea unui cititor avizat, capabil să recepteze, să interpreteze adecvat orice tip de operă literară, apreciind valoarea artistică a acesteia.

În urma investigațiilor impactului diverselor strategii de analiză şi interpretare a textelor literare asupra procesului de asimilare a unui contingent de elevi cu nivel mediu de reuşită şcolară din treapta gimnazială, am ajuns la concluzia că tehnicile prin intermediul cărora s-au obținut rezultate optime sunt cele bazate pe învățarea prin descoperire. Şi sursele de specialitate susțin ideea că „învățarea prin cercetare, prin explorări proprii care-l duc pe elev la găsirea unor adevăruri obținute prin efort personal, refăcând drumul elaborării unor cunoştințe, ipoteze etc., este de maximă eficiență. Învățarea prin descoperire îl obligă şi-l obişnuieşte pe elev să-şi însuşească metode proprii de cunoaştere şi investigație. De aceea, desoperirea are un pregnant caracter formativ, stimulând capacitățile mintale ale elevilor. Ceea ce descoperă singuri este o achiziție mai trainică şi mai durabilă.” [3, p. 110].

Desigur, înainte de a se ajunge la învățarea prin descoperire, la satisfacția revelației mecanismelor literaturii, elevilor trebuie să li se formeze competența de a se informa, de a căuta surse relevante de documentare. Ei trebuie învățați să selecteze informația de care au nevoie în esență, s-o prelucreze şi apoi s-o utilizeze adecvat în vederea interpretării unui text literar. În plus, pentru ca elevul să ajungă a realiza esența estetică a fenomenelor şi procedeelor literare, el trebuie să se implice activ în procesul de explorare al acestora, aplicând un anumit intrumentar teoretic: conceptele literare. Astfel, procesul de formare a unui cititor avizat (stabilit de curriculum ca „produs final”), capătă o anumită complexitate.

Predarea-asimilarea noțiunilor literare începe în treapta gimnazială, atunci când elevii încep a analiza texte de diferite genuri şi de a le interpreta, acest fapt fiind posibil, cum am mai spus, doar prin

operaționalizarea conceptelor literare. „Procesul de conceptualizare a noțiunilor de teorie literară, de realizare a educației estetice a elevilor începe în treapta gimnazială. Trepat, în clasele a V-a – a VIII-a, elevii se familiarizează cu noțiunile de teorie a literaturii structurate în patru mari compartimente, în funcție de nivelul anului de studiu şi de particularitățile de vârstă ale elevilor: structura operei literare, figurile de stil, versificația, genuri şi specii literare.” [2, p. 260].

Conceptele de teorie literară se cristalizează pe parcursul anilor de studii, majoritatea operelor literare fiind reprezentative pentru anumite fenomene literare, selectate după predominanța anumitor concepte, cu finalitatea asimilării acestora. Metodologic, este indicat, înainte de a trece la predarea unui text, să se verifice cunoaşterea tuturor conceptelor literare cu care se va opera mai apoi, la etapa de analiză, aplicare şi sinteză.

Procesul propriu-zis de predare – asimilare a unui text se va începe cu lectura inițială, sau cognitivă, apoi se va trece la cea analitică (de la întreg spre elemente componente), după care la lectura sintetică (de la componentele operei spre viziunea integră) pentru a se ajunge, în final, la lectura critică în contextul căreia cititorul se poate considera motivat de a-şi exprima viziunea asupra operei lecturate.

Lectura cognitivă se va realiza conştient, cu respectarea tuturor atributelor tehnice necesare: accent şi pauze logice, pauze psihologice şi ritmice adecvate intonației corespunzătoare, aşa încât acestea să declanşeze tensiuni emotive, să releve noutatea informației şi să valorifice comunicarea artistică.

Lectura analitică presupune un proces intelectual mult mai complex, incluzând identificarea elementelor de compoziție şi a fondului de idei care se impun atenției şi simțului artistic al cititorului. Deci, ajungem la ideea că „opera literară, ca viziune a lumii realizată printr-un ansamblu coerent de imagini (care constituie totodată o structură semnificativă sau simbolică), este domeniul pe care se exercită acțiunea noastră didactică – profesori şi elevi. A acționa asupra textului literar cu mijloace corespunzătoare înseamnă a săvârşi deopotrivă un act de cunoaştere şi un act interpretativ” [2, p. 238].

Iată o mostră de structurare tradițională a lecției de predare-asimilare a conceptelor literare: „Etapele procesului didactic al unei lecții de teorie literară sunt:

a) Contactul cu textul-model;
b) Identificarea notelor specifice ale noțiunilor (ilustrate de text), prin conversație euristică;
c) Generalizarea (elaborarea definiției);
d) Ilustrarea definiției cu alte exemple” [4].

O altă sursă oferă o ierarhizare din perspectivă psihopedagogică şi cuprinde două etape: „însuşirea noțiunilor nu se reduce la preluarea lor de-a gata de către copii de la adulții care stăpânesc aceste noțiuni. Însuşirea lor prezintă un proces complex şi de lungă durată, fiind angajate atât intelectul, cât şi registrul afectiv al elevilor. În acest sens, studiile de estetică şi de psihologie pedagogică sugerează, sub denumirea de *emoție estetică*, câteva indicii privind procesul de percepere a operei literare în funcție de vârsta şi de experiența subiectului care vine în contact cu opera literară. Ca orice proces, şi acesta se dezvoltă în timp, cuprinzând două etape. Prima ar fi *admirația* intensă pentru opera citită, când la prima apropiere de opera literară, subiectul perceptor (elevul) încearcă o senzație de uimire, aderând la mesajul şi atmosfera operei. În această etapă, factorii emoționali, în raport cu cei intelectuali, sunt pe primul plan. A doua etapă ar consta într-o *meditare admirativă*, sau *liniştită delectare,* când prin reluarea lecturii operei se descoperă detaliile ei, când factorii emoționali sunt susținuți şi fuzionează cu cei intelectuali” [3, p. 96].

Sunt acceptabile, desigur, ambele structurări, întrucât ele ilustrează, la general, procesul de receptare a textului. Concepția lui Parfene este una simplistă, tradițională, dar practicată frecvent în cadrul lecțiilor de literatură. Cât priveşte cea de-a doua structură, psihopedagogică, este admisibil că emoțiile sunt cele care vor motiva cercetarea, hermeneutica textului, dar procesul respectiv nu implică numai emoții ci şi atenția plus alte zeci de operații intelectuale. A doua etapă, de *mediatare, delectare*, cum a fost numită, nu presupune atât linişte şi încântare cât implicarea cu predominață a tuturor activităților intelectuale de identificare a elementelor, de analiză, apoi sinteză şi evaluare, toate necesitând aplicarea conceptelor literare.

Prin urmare, procesul de predare-asimilare a noțiunilor literare presupune anumite trepte la nivel de cunoaştere, aplicare, sinteză şi evaluare. Învățarea acestora nu se limitează la aspectul cognitiv, aşa cum se întîmplă de cele mai dese ori la lecțiile de literatură, ci se direcționează spre descoperirea proceselor literare

şi interpretarea structurii şi conţinutului textelor în procesul receptării acestora. Această competenţă e prevăzută a fi implicată în cadrul lecturării oricărui tip de scriitură şi după absolvirea instituţiilor educaţionale.

Un cititor avizat, în fine, trebuie mai întâi să cunoască o serie de concepte literare şi apoi, să ştie să le aplice în confomitate cu specificitatea textului pentru decodificarea semnificaţiilor acestuia. Aceste două faze ale procesului menţionat mai sus trebuie alternate la lecţiile de literatură, dacă nu asociate chiar, pentru că ele funcţionează *idem per idem,* preterarea uneia dintre ele va face imposibilă desăvârşirea procesului şi eventual, obţinerea finalităţilor prescrise.

Referinţe bibliografice:

1. *Curriculum naţional la limba şi literatura română.* Editura Ştiinţa, Chişinău, 2010.
2. Eftenie N. *Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române*. Editura Paralela 45, Cluj-Napoca, 2000.
3. Goia V., Drăgoţoiu I. *Metodica predării limbii şi literaturii române*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
4. Parfene C. *Metodica predării limbii şi literaturii române*. Ghid teoretico-aplicativ. Editura Polirom, Iaşi, 1999.

VALENŢELE FORMATIVE ALE JOCULUI DIDACTIC ÎN PROCESUL STUDIERII/ RECEPTĂRII LITERATURII

CONSTANTIN ŞCHIOPU, *doctor, conf. univ*., U.S.M.;
VALENTINA POPOVA, *doctorandă*, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract: *In this article is approached the problem of the formative possibilites of the educational game in the process of studying and reception literature. The process is based on different types of educational game, like: games of finding some words/ phrases etc., the game of creation a poem, the game of the figures of speech, combination etc.*

Poezia, în înţelesul ei originar, se află mai aproape de joc decât celelalte compartimente ale vieţii spirituale. Toate formele poeziei: forme prozodice (măsură, ritm, rimă), mijloace poetice (inversiunea, repetiţia etc.), forme de exprimare (lirică, epică, dramatică) îşi au originea în joc. „Poezia este o funcţie ludică. Ea se desfăşoară într-un spaţiu de joc al minţii, într-o lume proprie pe care şi-o creează mintea, o lume în care lucrurile au alt chip decât în viaţa obişnuită şi sunt legate între ele prin alte legături decât prin cele logice”, subliniază J. Huizinga în „**Homo ludens**” [1]. Utilizat, prin urmare, ca tehnică de lucru în procesul de studiere / interpretare a operelor lirice, jocul didactic poate deveni şi factor de dezvoltare a capacităţilor creative ale elevilor, de potenţare a calităţilor lor native. Ţinând cont de natura jocului, de atributele (dihotomia joc-muncă, aspectul teleologic, supermotivaţia, omniprezenţa satisfacţiei, eliberarea de conflicte) şi categoriile lui (Jean Piaget în lucrarea „**La formation du symbole chez l'enfant**”clasifică jocurile în: 1. jocuri-exerciţiu; 2. jocuri simbolice; 3. jocuri cu reguli [3]), profesorul de literatură le va oferi discipolilor posibilitatea de a se juca, ei scoţând în aşa mod la iveală un univers al emoţiilor şi senzaţiilor lor, transferate într-o formă nouă, aceea a propriului text. Cea mai simplă formă de joc sunt jocurile-exerciţiu. Printre acestea se înscriu şi următoarele: a) jocul-exerciţiu de restabilire a unui cuvânt, a unui vers, a unei replici a personajului, a unei imagini pierdute din operă. (ex.: „Voi sunteţi urmaşii Romei? Nişte …. Şi nişte fameni”.); b) jocul-exerciţiu de alcătuire a unui text în baza imaginilor-cheie ale poeziei (ex.: sara, deal, buciumul sună, înaltul salcâm, luna sfântă şi clară, stelele nasc, apele plâng – poezia „Sara pe deal” de M. Eminescu); c) jocul-exerciţiu de creare a unui nou text care să aibă la bază tema şi motivele poeziei studiate (ex.: „Alcătuiţi un text în versuri ori în proză pe tema iubirii abordată prin intermediul motivelor aşteptării şi al singurătăţii atestate în poezia „Lacul” de M. Eminescu); d) jocul-exerciţiu de alcătuire a unor texte cu diferite tipuri de rimă, picior de ritm, cu măsură variată sau în vers alb, care, ulterior, în procesul de studiere a operei literare, pot fi comparate cu cel al scriitorului din mai multe puncte de vedere. În acest caz,

profesorul le propune elevilor cuvinte care să rimeze (ex.: drum, cum, nouă, plouă). Împărțiți în grupuri, ei alcătuiesc trei catrene: cu rimă împerecheată (grupul I), cu rimă încrucişată (grupul al II-lea) şi cu rimă îmbrăţişată (grupul al III-lea). În alte cazuri acelaşi grup va alcătui toate cele trei variante de catrene. Subliniem ca acest joc poate fi folosit în scopul însuşirii tipurilor de rimă. Tot în această ordine de idei menționăm şi jocul-exercițiu de reconstituire a întregului text al poeziei în baza câtorva repere propuse de profesor (ex.: „Restabiliți textul poeziei, ținând cont de faptul că: rima în strofe este încrucişată; versurile 1 şi 8 sunt la locul lor"). Dacă profesorul şi-a propus ca obiectiv însuşirea de către elevi a monorimei, el poate recurge la jocul didactic *Propune, alege şi alcătuieşte,* desfăşurat conform următorului algoritm:

1. Scrieți într-o coloană 10 cuvinte care să rimeze cu cuvântul *tină* (*ex: vină, mină, glicerină, gheorghină, să țină, grădină, maşină, fină etc.*).
2. Alegeți din acest şir patru termeni şi alcătuiți un catren.
3. Alcătuiți un text versificat cu cât mai mulți termeni. (Câştigă persoana/ grupul care a folosit un număr mai mare de cuvinte).

Menționăm că vor fi acceptate nu numai textele „serioase", dar chiar şi bizare, uneori calambururi, dar nu vulgare. Ele, în cele mai dese cazuri, îi amuză pe elevi, le trezeşte pofta de lucru (ex.: „Nu port nici o vină / Că ieri în grădină/ Am rupt o gherghină/ Mi-am spart o retină/ Şi-am călcat pe-o mină"). În cazul în care se studiază noțiunea de vers alb (versul fără rimă, cu ritm ascendent), elevii pot fi incluşi de asemenea într-un şir de activități cu caracter creativ, recurgându-se la *Jocul figurilor de stil* (Jocul metaforei, al personificării, al comparației, al hiperbolei etc.). Urmărind, de exemplu, însuşirea de către elevi a noțiunilor de hiperbolă şi de litotă (jocul *Măriți, micşorați*), profesorul le poate propune elevilor un şir de enunțuri neterminate (el se poate inspira şi din opera literară ce se studiază), cum ar fi:

a) A nins într-atât încât zăpada.......................................
b) Fulgii..
c) Plopii din zare par..
d) De-atâta zăpadă, satele par nişte.................................

Ulterior, elevii completează spațiile libere din enunțurile date mărind şi micşorând dimensiunile, importanța lucrurilor, fenomenelor etc., conform modelului (*A nins într-atât încât zăpada a ajuns până-n cer; A nins doar atât încât toată zăpada încape într-o coajă de nucă; Fulgii sunt cât nişte semințe de mac),* după care ei analizează expresiile obținute din perspectiva următoarelor întrebări: „E posibil ca zăpada să ajungă până la cer / să încapă într-o coajă de nucă?", „Ce efecte expresive capătă mărirea / micşorarea exagerată a dimensiunilor fenomenului, obiectului?" etc.

Nu mai puțin interesante şi atractive sunt şi *jocul de imaginație*, *jocul-texte calchiate, ideea migratoare, combinări, aula Academiei* ş.a. Cât priveşte jocul didactic *Texte calchiate*, prin acesta elevii însuşesc diferite tipuri de structuri lirice, procedee de compoziție, modalități de exprimare artistică. Procedura de aplicare este cât se poate de simplă. Elevilor li se propune, atunci când este posibil, scheletul trunchiului textual (fie înainte de studierea operei, fie în procesul de comentariu propriu-zis al ei ori la etapa de încheiere), pe care îl completează conform propriei înțelegeri şi sensibilități. Astfel, poezia „Emoție de toamnă" de Nichita Stănescu poate sugera ideea unor texte construite pe următoarea schemă:

A venit toamna, acoperă-mi inima cu ceva,
Cu................, ori mai bine cu...................
Mă tem că..,
că...,
că...
Şi-atunci...,
....

Având această schemă, elevii vor putea construi fără mari dificultăți un nou text, pe care, în continuare, ca şi în cazul *Ideii migratoare* ori al jocurilor-exercițiu nominalizate mai sus, îl vor compara cu opera literară studiată (ex. „Relaționați, din punct de vedere al semnificațiilor şi al modului de exprimare,

expresiile: „Acoperă-mi inima cu focul iubirii tale” şi „Acoperă-mi inima cu umbra ta”), formulând concluziile de rigoare.

În concluzie menționăm că modernizarea procesului de învățământ, în general, şi a predării literaturii române, în special, se poate înfăptui atât prin aplicarea, în procesul de interpretare a operei literare, a unor metode, procedee noi de lucru, cât şi prin îmbogățirea celor vechi cu noi posibilități de organizare şi transmitere a informației. Desigur, din diversitatea de tehnici, profesorul le va alege pe acelea care îi vor ajuta pe elevi, mai uşor, să descifreze semnificațiile textului artistic.

Referințe bibliografice:

1. Huizinga J. *Homo ludens*. Humanitas, Bucureşti, 2007.
2. Jauss.H.R. *Experiență estetică şi hermeneutică literară*. Univers, B., 1983.
3. Petean A., Petean M. *Ocolul lumii în 50 de jocuri distractive*. Dacia, Cluj-Napoca, 1996.
4. Piaget J. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation jeu et reve, image et rpresentation*. Paris: Delachaux and Niestle, 1945, 2nd edition, 1959.

PREDAREA TRANSDISCIPLINARĂ LA ORELE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ – METODĂ DE OPTIMIZARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

SIMONA VLASE, *profesor,*

Şcoala Nr. 6 „Nicolae Bălcescu”, Piteşti, **România**

Abstract: *The term transdisciplinarity now three decades appeared in various works of scholars such as Jean Piaget, Edgar Morin and Eric Jantsch. Transdisciplinary activities, learning becomes a personal project of learner-oriented, animated, directed by the professor who is the Manager of learning situations. The focus is on the work of the group, the teacher must give up style fragmented and to adopt a theme of interest to students, which transcend the borders of different disciplines. In the case of Romanian literature and language focus is on highlighting the interferences with other literary arts: painting, sculpture, music, cinema, theatre, choreography. Perspective and understanding, transdisciplinary involves commenting and analyzing the spiritual messages conveyed through text, belletristic consistently involving, thus the formation of attitudes and values.*

Transdisciplinaritatea „se referă – aşa cum indică prefixul *trans* - la ceea ce se află în acelaşi timp şi între discipline, şi înăuntrul diverselor discipline, şi dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, unul din imperativele sale fiind unitatea cunoaşterii.” [1, p. 52-54]. Aceasta nu se va mulțumi să stabilească interacțiuni sau reciprocități între cercetările specializate, ci va situa aceste legături într-un sistem total, fără frontiere stabile între discipline.

Termenul de *transdisciplinaritate* a apărut acum trei decenii în lucrările unor cercetători diferiți, precum Jean Piaget, Edgar Morin şi Eric Jantsch. El a fost inventat în epocă pentru a exprima nevoia depăşirii frontierelor dintre discipline. La început de nou mileniu, abordarea transdisciplinară este redescoperită şi folosită ca răspuns la sfidările fără precedent lansate de lumea noastră. Astfel, românul Basarab Nicolescu lansează, de la Paris, un „manifest” pentru transdisciplinaritate, pentru ceea ce se află între şi dincolo de discipline

În acest sens, obiectivele învățării transdisciplinare ar fi:

- dezvoltarea personală integrală;
- responsabilitatea socială a elevilor.

În activitățile transdisciplinare, învățarea devine un proiect personal al elevului, îndrumat, orientat, animat de către profesor, care este managerul unor situații de învățare. Crearea unui mediu cu o largă varietate de stimuli şi condiții, face învățarea interesantă şi stimulativă şi o consolidează. Participarea elevilor se realizează pe tot parcursul activităților desfăşurate, fundamentate pe principiul învățării prin acțiune practică, cu finalitate reală. Accentul cade pe activitatea de grup şi nu pe cea cu întreaga clasă, cadrul didactic trebuind să renunțe la stilul de lucru fragmentat, în care lecțiile se desfăşoară una după alta, cu distincții clare între ele, ca şi cum nu ar face parte din acelaşi proces, şi să adopte o temă de interes pentru

elevi, care transcende granițele diferitelor discipline, organizând cunoaşterea ca un tot unitar, închegat. Abordarea realității se face printr-un demers global, granițele dintre discipline topindu-se într-un scenariu unitar, în cadrul cărora tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor domenii de cunoaştere.

Organizații internaționale ca U.N.E.S.C.O. şi U.N.I.C.E.F. au dat semnificații noi conceptului de *învățare*. În studiul U.N.E.S.C.O. sunt introduşi cei patru „piloni ai învățării”:

- a învăța să ştii/ să cunoşti – a învăța să înveți;
- a învăța să faci – a te integra în societate;
- a învăța să munceşti împreună cu ceilalți;
- a învăța să fii – a manifesta simț etic.

Alături de cei patru piloni din raportul întocmit de Jacques Delors, Shaeffer şi colaboratorii săi adaugă încă unul - „a învăța să te transformi pe tine şi să schimbi societatea” - adică a dezvolta solidaritatea şi coeziunea socială.

Competențele transdisciplinare nu pot fi clasificate în funcție de conținuturile unei discipline, aşa cum se întâmplă cu cele monodisciplinare. Ele pot fi clasificate astfel:

- *competențe generale* – metodologice: observarea, experimentarea, reprezentarea grafică, interpretarea datelor sau a unui text etc.;
- *competențe metacognitive* – estimarea gradului de dificultate a sarcinii de lucru, planificarea strategică, evaluarea rezultatelor, monitorizarea comportamentală, tehnici personale de învățare;
- *atitudine pozitivă*, motivantă – realism, interes pentru învățare, toleranță pentru informații contradictorii, atitudine pozitivă față de performanțele personale;
- *abilități pragmatice* – inițiativă personală, capacitate de concentrare, orientarea acțiunilor spre rezolvarea sarcinii, deprinderi de muncă.

Ce va şti să facă elevul în urma învățării monodisciplinare?

Elevul va fi capabil:

- să memoreze;
- să reproducă mecanic cunoştințe;
- să scrie după dictare;
- să facă rezumate;
- să evidențieze idei principale;
- să facă studii de specialitate pe o temă dintr-un anumit domeniu.

Ce va şti să facă elevul în urma învățării transdisciplinare?

Elevul va fi capabil:

- să interpreteze;
- să analizeze;
- să formuleze;
- să exprime opinii personale;
- să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme date;
- să identifice şi să soluționeze probleme.

Scenariile didactice ar trebui să vizeze ilustrarea unității lumii şi a cunoaşterii. Conținuturile trebuie construite având ca obiective esențiale dezvoltarea la elevi a spiritului reflexiv-interogativ şi înțelegerea unor adevăruri fundamentale despre lume şi despre sine. Ar trebui alese teme generoase care în acelaşi timp *să aparțină disciplinelor, să traverseze disciplinele şi să fie totodată dincolo de discipline*; să vizeze relația dintre esență şi aparență, dintre ceea ce se vede şi ceea ce, de obicei, rămâne ascuns, atât în universul exterior, cât şi în cel interior, atât în planul uman cât şi în cel cosmic; să genereze experiențe şi trăiri unice. În acest context, lectura textului literar (ca şi a oricărei creații spirituale a omului) nu se mai poate limita la simplul exercițiu cerut de programă. Ea trebuie să răspundă nevoilor reale ale educației integrale. Manualele propun vizionarea şi analiza unor ecranizări şi spectacole teatrale (de exemplu la studiul textului *Paşa Hassan* de G. Coşbuc, filmul *Mihai Viteazul* în regia lui Sergiu Nicolaescu, *Două loturi*, *Vizită...*, *D-l Goe...*,

O scrisoare pierdută, de I.L. Caragiale, *Amintiri din copilărie* de I. Creangă), analiza unor grupaje de recitări (M. Eminescu, N. Stănescu), comentarea unor ilustrații de carte, analiza unor creații plastice, sculpturale sau literare cu aceeaşi temă ca şi textul literar. Se pune astfel accent pe evidențierea interferențelor literaturii cu celelalte arte (pictura, sculptura, muzica, cinematografia, coregrafia, teatrul). *Perspectiva transdisciplinară* presupune şi înțelegerea, comentarea şi analiza mesajelor spirituale transmise constant prin textul beletristic, implicându-se, astfel, şi formarea de atitudini şi valori. Orele de limbă şi literatură română trebuie să vizeze şi integrarea comunicării scrise şi orale alături de studiul limbii şi literaturii. Situațiile de comunicare ce ar implica elevii s-ar constitui în secvențe de reflecție asupra puterii cuvântului în literatură, muzică sau texte non-literare. Cea mai bună cale de înțelegere a fenomenului lingvistic rămâne experiența producerii de text, prin nişte sarcini de lucru provocatoare pentru elevi care ar putea fi suportul unor reflecții consistente.

Referințe bibliografice:

1. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest.* Editura Polirom, Iaşi, 2010.
2. Pascan M.-L. *Viziune integrată şi perspectivă transdisciplinară în studiul limbii şi literaturii române în gimnaziu. Aplicații didactice. Valențe formative*. Editura Pre-Text, Câmpulung Moldovenesc, 2010.
3. *Perspective. Revista de didactica limbii şi literaturii române. Nr. 2/2003*, Editura Didactica Limbii şi Literaturii Romane, Cluj, 2003.
4. Petrescu P., Pop V. *Transdisciplinaritatea - o noua abordare a situațiilor de învățare.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2007.
5. *Programa şcolară de limba şi literatura română clasele a V-a - VIII-a*. Bucureşti, 2009.

TEHNOLOGII DE ELABORARE ŞI PREZENTARE A DISCURSURILOR PUBLICE

LIVIA CARUNTU-CARAMAN,
master în ştiințe ale educației, I.Ş.E.

Abstract: *In a society based on communication, the competence of public speaking is very important. We propose some technologies of developing and presenting of public speeches in school, in order to extend the area of peoples who speaks coherently, fluently and accurately to the audience. We analyze the public discourse and establish the methods and techniques of writing and presentation them.*

„*Discursul îl „conține” pe Om,*
iar Omul se înfățişează în şi prin discurs”.
(**V. Dospinescu**)

Societatea umană, aflându-se într-o continuă evoluție, nu se poate realiza în afara comunicării. Este de neînchipuit activitatea oamenilor în solitudine, iar relațiile dintre ei se stabilesc prin actul vorbirii, al polemicii şi al înțelegerii, prin arta de a căuta şi a găsi cuvântul potrivit la locul potrivit.

Cum diferite sunt aspirațiile, aşa şi gândurile şi nivelul de exprimare se diferențiază. Şi dacă ai ceva de spus lumii, expune-i „conținutul” tău, înfățişează-te ei, comunică realmente cu ea. Pentru aceasta există variate forme de comunicare. Una dintre ele îşi găseşte maxima expresie în discurs, iar abilitatea de a vorbi în public este necesară în foarte multe situații profesionale, pentru desfăşurarea cu succes a unei activități.

Discursul este o specie a genului oratoric, ce constă într-o expunere făcută în fața unui auditoriu, pe o temă politică, morală, literară. Fiind un text bine organizat, comunică un fapt de natură intelectuală sau obiectivă şi implicit un coeficient de natură subiectivă, aparținând celui care enunță discursul.

Ca parte a discursului oratoric, în limbajul educațional, apare şi termenul de discurs didactic, ansamblul proceselor prin care se efectuează schimbul de semnificații între profesorii şi elevii aflați într-o anumită situație educativă.

Referindu-ne la taxonomia discursului, la bază stau nişte criterii:

- Natura limbajului (*argumentativ, de manipulare);*
- Materia scopului urmărit de emițător (*demonstrativ, deliberativ, judiciar);*

- Calitățile publicului (*extensional, intensional);*
- Criteriul contactului cu publicul (*direct, indirect);*
- Forma de adresare (*oral, citit, scris);*
- Intenția utilizatorului (*persuasiv, seductiv, incitativ)* [5].

În oratorie e foarte important ca materialul să fie pus într-o anumită ordine pentru a determina şirul părților din care este alcătuit discursul. Silvia Grossu, în lucrarea *Retorica, note de curs,* propune o schemă de divizare a discursului în părți componente:

- **Exordiul (**introducerea) – testează auditoriul şi face intrarea în subiect;
- **Propoziția –** enunță subiectul, tema discursului;
- **Diviziunea** – împărțirea discursului în părți, secțiuni, capitole, paragrafe**;**
- **Narațiunea** – descrie evenimentele, faptele în succesiune cronologică;
- **Confirmarea** – demonstrează teza enunțată prin argumente;
- **Anerisirea** – reprezintă polemica cu destinatarul;
- **Digresiunea –** are scopul de a relaxa, a înveseli;
- **Perorația –** propune concluziile şi încheie discursul [4].

Pentru a elabora un discurs de calitate, emițătorul trebuie să aibă un limbaj coerent, să găsească termenii adecvați, să construiască corect frazele. După alcătuirea discursului, el va decide asupra modului de prezentare, pledând pentru una din următoarele metode: *citirea, recitarea din memorie, prezentarea după note, prezentarea improvizată.*

În mare parte, înțelegerea mesajului depinde de calitatea comunicării, iar aceasta este determinată de mai mulți factori, cum ar fi vocea, intonația, articularea, logica şi claritatea mesajului, bogăția vocabularului, expresia feței, poziția corpului etc. [6].

Susținerea unei prezentări este una din cerințele frecvente în colegii, facultăți şi ulterior în societate. A şti să faci o prezentare orală este o abilitate care poate fi dezvoltată şi perfecționată. Elevii trebuie să fie familiarizați cu noțiuni de discurs încă de mici, când toată această acțiune se desfăşoară sub formă de joc. Începând de timpuriu el va căpăta mai multă încredere în sine şi nu va cunoaşte frica de public.

Studiind curriculumul la limba şi literatura română pentru gimnaziu şi liceu concluzionăm că prea puține ore sunt acordate comunicării propriu-zise, iar discursul oral este oarecum neglijat. Aceasta este şi una din cauzele că foarte mulți elevi nu se pot exprima coerent în public, accentul este pus pe gramatică, definiții, clasificări. De asemenea foarte puțin este atins discursul scris, iar comunicării orale îi revine doar un procent neînsemnat. Abia în liceu, în clasa a XII întâlnim discursul ca şi prezentarea orală, reieşind din competența specifică: „Susținerea unui discurs în fața auditoriului în parametrii dați, care are ca finalitate, prezentările publice” [2].

În aceeaşi cheie, analizând manualele de limbă şi literatură română pentru clasele gimnaziale venim cu unele recomandări. În clasa a V-a, în modulul „Cuvântul şi textul” găsim „Atelier” – Organizarea textului scris. Aici am putea introduce termenul de *Discurs – expunere făcută în fața unei adunări, cuvântare*.

În INTRODUCERE, locutorul va urmări câştigarea atenției şi bunăvoinței auditoriului prin prezentarea temei, formulând rezumativ conținutul discursului.

În CUPRINS va descrie evenimentele, argumentându-le.

În ÎNCHEIERE va răspunde la întrebări din partea profesorului şi a colegilor, făcând anumite concluzii.

Propunem şi unele sarcini: prezentarea unei cărți, a unui film sau piesă de teatru, a unui interviu imaginat cu un personaj de basm sau deferite personalități.

Sarcinile vor fi formulate conform tematicii şi pot fi introduse în mai multe subcapitole din manual, fiind exersate pe parcursul unui an de studii. Suplimentar propunem metode de scriere şi prezentare a discursului public, adaptate la nivelul trăsăturilor specifice şi structurii comunicărilor: *conversația, proiectul, portofoliul, interviul, posterul, dezbaterea, studiul de caz, problematizarea.* Acestea pot fi folosite la lecții pentru a trezi interesul prezentării unui discurs. Prin utilizarea corectă a acestor metode vom forma la elevi

competențe de exprimare orală şi scrisă corectă şi nu vor întâmpina greutăți la elaborarea şi prezentarea discursurilor în fața publicului.

În clasa a VI-a, fiecare modul se încheie cu un subcapitol atribuit comunicării scrise şi orale. Propunem includerea în fiecare dintre aceste subdiviziuni a câtorva sarcini care să se refere la discursul oral. Astfel, pe parcursul anului şcolar, fiecare elev e încurajat să pregătească un portofoliu, care să cuprindă toate discursurile scrise şi prezentate la lecțiile de limbă şi literatură română.

Prin această metodă fiecare elev trebuie să fie capabil să elaboreze şi să prezinte un discurs în fața colegilor, interpretând diverse jocuri de rol, pe teme caracteristice particularităților de vârstă. Respectiv, în primul modul, unde avem „Situația de comunicare", poate fi inclusă noțiunea de discurs oratoric şi structura acestuia. La această etapă elevii vor fi deprinşi să structureze un discurs conform criteriilor date şi să-l prezinte în fața publicului.

Portofoliul va include: pagina de titlu, conținutul, o fotografie a elevului, CV-ul elevului, o caracterizare scrisă de către un coleg, autoevaluarea „Cine sunt eu", tema *Discursul public, noțiuni, tipuri, structură* (în termeni rezumativi), discursuri scrise şi prezentate în fața clasei, observații, reflecții proprii, comentarii suplimentare şi evaluarea de către profesor.

Propunem şi unele activități pentru completarea portofoliului: posteruri, interviuri, proiecte, diverse comunicări.

În clasa a VII-a propunem o lecție de recapitulare a temei despre discursul public, repartizând elevii în patru echipe, care să lucreze asupra unui proiect pe teme diferite. Referindu-ne la modulul „Cartea – obiect cultural", la sfârşitul acestuia, elevii, prin liderii de echipă, vor prezenta discursurile în fața clasei, utilizând diverse mijloace ajutătoare. Metoda proiectului poate fi utilizată şi la celelalte module: „Oda şi imnul", „Balada", „Nuvela", „Romanul".

În concluzie, vrem să menționăm că studierea discursului ca modalitate de exprimare în public devine o necesitate stringentă la noi, începând din şcoală şi terminând cu învățământul superior.

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum şcolar, național. Limba şi literatura română, cl. a V-a – a IX-a.* Lyceum, Chişinău, 2010.
2. *Curriculum pentru liceu, național. Limba şi literatura română, cl. a X-a – a XII-a.* Ştiința, Chişinău, 2010.
3. Dospinescu V. *Semiotică şi discurs didactic.* Editura Didactică şi Pedagogică. R.A., Bucureşti, 1998.
4. Grossu S. *Retorica. Note de curs.* Chişinău, Ediția a II-a, 2009.
5. Mihai Gh. *Psiho-logica discursului retoric.* Neuron, Focşani, 1996.
6. Palii A. *Cultura comunicării.* Epigraf, Chişinău, 2008.

LIMBAJUL PUBLICISTIC INTERBELIC - PERSPECTIVE SOCIO-LINGVISTICE

BEATRICE-MARIA STANDAVID, *profesor doctor,*
Liceul Pedagogic „Mihai Eminescu”, Tg-Mureş, **România**

Abstract: *The interference of publishing and common language used in the interwar period is a problem that concerns not only the linguistic parameters - untranslatable expressions, topical items, loans syntactic, phonetics and phonology, but bear in mind the status of the language itself what affects all the features defining - means of communication, language and cultural education. The double directionality - will determine the direction and degree of interference.*

I. Interferenţe între limbajul publicistic şi cel comun

Având în vedere raportul dintre limbajul publicistic şi cel comun se observă că cel din urmă reprezintă suportul mesajului mediatic. Modul de realizare şi de transmitere a informaţiei, specific limbajului publicistic, afectează în mod direct şi comunicarea cotidiană, ce primeşte astfel valenţe diferite de limbajul colocvial.

Interferenţa dintre limbajul publicistic şi cel comun, utilizat în perioada interbelică, este o problemă ce se referă nu doar la parametri lingvistici – calc frazeologic, elemente de topică, împrumuturi, ci trebuie avut în vedere şi statutul propriu-zis al limbii ce-i afectează în mod implicit toate caracteristicile definitorii – mijloc de comunicare, limbă de cultură şi învăţământ. Bidirecţionalitatea – va determina sensul şi gradul interferenţei între cei doi factori definitorii pentru evoluţia limbajului.

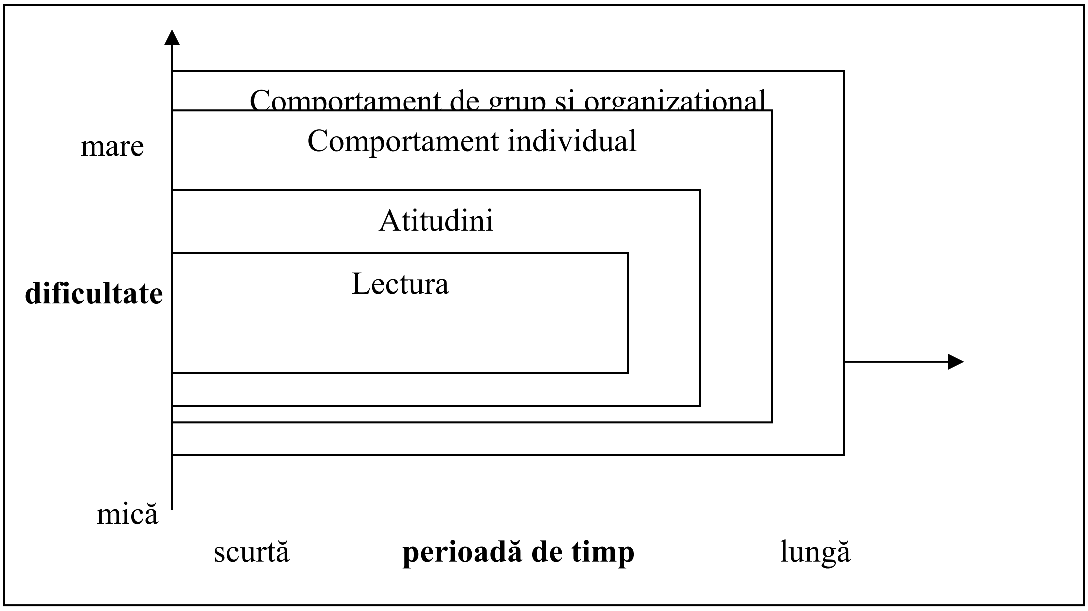
Analizând articolele propuse spre analiză se poate constata uşor faptul că limbajul publicistic se depărtează din ce în ce mai mult de cel comun fiind influenţat la nivelul conţinutului nu doar de coordonatele psihologice şi culturale ale autorilor, ci mai ales de parametrii socioculturali şi istorico-politici ai societăţii.

Urmărind parametri lingvistici – calc frazeologic, elemente de construcţie a enunţului, împrumuturi, exemplificăm prezenţa acestora în articolele propuse.

Calc frazeologic	*a acorda întregul concurs* (Ardealul 1931:1) *scos de la naftalină (Proiectul Briand)* (Ardealul 1931:1) *statele nu au fost luate cu hapca* (Ţara Bârsei 1932: 233-249) *punându-i în vedere (realizarea unui tratat)* (Prometeu 1934: 12)
Elemente de construcţie a enunţului	*Alăturea de Societatea Naţiunilor, toate ţările cu sau fără reprezentanţi în acest for al păcii lumii, preamăresc pacea în cei mai aleşi termeni* (Gazeta Transilvaniei 1935: 2). *A fost adânc regretată de noi* (Gazeta Mureşului 1938: 8)
Împrumuturi/ neologismele	*Memorandum* (Gazeta Transilvaniei 1935: 2) *cooperare interstatală* (Gazeta Transilvaniei 1930:6 *areopag* (Gazeta Transilvaniei 1931: 1) *Societatea Naţiunilor*(Gazeta Transilvaniei 1935: 2

O altă problemă pe care am dori să o aducem în discuţie se referă la timpul necesar realizării transferului şi al adaptării limbajului publicistic la cel comun.

Conform schemei următoare este evident faptul că cel mai scurt timp şi cea mai facilă deprindere pentru cititorul unor articole publicistice, o constituie lectura propriu-zisă a materialelor – din perspectivă socială actul presupune doar însuşirea deprinderii de lectură.



II. Raportul dintre contextul informal şi cel formal

Scrierea articolelor publicistice, şi, implicit receptarea lor, presupune inexorabil existenţa unui anumit context. Contextul informal se referă la situaţiile de comunicare private, iar cel formal la celelalte (de la adresarea către un necunoscut, la folosirea fiecărui termen în instituţiile statale, atât oral cât şi în scris).

Relaţia stabilită între contextul formal şi cel informal al textelor publicistice din perioada interbelică poate fi sintetizat prin referire la factorii implicaţi în procesul decodării textului.

În cadrul demersului lecturistic, cititorul intră în contact cu termeni şi concepte care declanşează operaţii mentale. Puternic ancorat în lumea reală, publicul regăseşte între articole, acele elementele receptate în mod direct printre faptele de viaţă, cu impact puternic asupra propriei fiinţe şi pe care le percepe în mod personal. Urmând modelul sociologiei, receptarea unor termeni presupune: identificarea acestora, stabilirea relaţiilor dintre aceştia, evidenţierea unor fenomene caracteristice perioadei, realizare conexiunilor dintre faptele de viaţă şi materialele lecturate.

Problematizarea în receptarea contextului formal e evidentă, pornind de la exemplele relevante în materialele publicistice, şi bazându-se pe o prelucrare primară a informaţiilor, rezumată la o comparare de date, la clasificări simpliste şi la stabilirea unor relaţii. Acestea au ca punct final interiorizarea textelor şi descifrarea acestora.

O ultimă fază în receptarea textelor – şi care face trecerea de la faza informală la cea formală o reprezintă identificarea unor modele semnificative, pe baza sistematizării informaţiilor. Categoria de termeni receptaţi în această fază necesită o prelucrare secundară dublată de compararea de fapte. Un stadiu superior al perceperii nuanţelor articolelor publicistice o reprezintă interpretarea informaţiilor şi relaţionarea dintre diferite tipuri de reprezentări

III. Clasificarea materialelor publicistice

3.1. Criteriul structural – elemente componente ale materialelor publicistice

Studiile arată că dintotdeauna cititorii au scanat mai întâi informaţia: urmăresc poze, titluri, subtitluri, intertitluri, explicaţii, fotografii şi abia apoi se decid să continue sau nu lectura.

Elementele titrării menite să atragă cititorii pot fi sintetizate astfel: titlu, (supratitlu, subtitlu); şapou; intertitluri; explicaţiile foto; titlurile de rubrică.

Una dintre cele mai importante calităţi ale unui **titlu** este aceea de a informa, de a sintetiza informaţia, şi de a promova textul.

Urmărind impactul pe care titlul îl are asupra cititorului, Michel Voirol [2, p. 31-34], stabileşte existenţa a două tipologii: *titluri informative*, menite să redea pe scurt mesajul esenţial şi *titluri incitative*, cu

rol de a şoca lectorul. Spre deosebire de acestea, în Manualul de jurnalism (2001, vol.1), Mihai Coman propune o altă clasificare, mult mai diversă şi cu o mai mare arie de cuprindere: titlu clasic (informativ): *Europa în anul 1924*, (Gazeta Transilvaniei1924: 1); titluri care exploatează valorile stilistice ale unor semne de punctuație *Spre o federație balcanică?* (Gazeta Transilvaniei 1930: 1); titluri care parafrazează – *Pentru pacea lumii* (Gazeta Transilvaniei 1930: 1); titluri defective de predicat: *În pragul unor mari evenimente* (Gazeta Transilvaniei 1924: 1); titluri asociate cu supratitluri şi cu subtitluri: *Răspunsul României la memorandumul d-lui Briand. Cuprinsul notei române,* (Gazeta Transilvaniei 1930: 1); titluri evazive, care derutează cititorii: *Alianțele* (Gazeta Transilvaniei 1924: 4).

Subtitlul completează titlul şi îl explică oferind cititorului cheia de lectură. Astfel întâlnim mai multe tipuri de subtitluri: subtitlu explicit *Alianțele Cehoslovaciei şi Iugoslaviei cu Franța, respectiv Italia* (Gazeta Transilvaniei 1924: 4); omisiunile sunt cel mai frecvent întâlnite ambiguitatea situației oferind multiple posibilități de interpretare *Situații internaționale* (Gazeta Transilvaniei 1924: 1).

Un alt element structural întâlnit deseori în articolele din perioada interbelică îl constituie **şapoul**, un text de sine stătător, cu înțeles propriu, menit să devină un promo al textului. În articolul *Spre o federație balcanică*, şapoul conține o presupoziție *Acordul economic româno-iugoslav* – urmată de o omisiune – *de la începutul verii* – şi de o distorsiune-cauza-efect – *reprezintă un beneficiu pentru țară* (Gazeta Transilvaniei 1930: 1).

Lead-ul, sau fraza introductivă, are rolul de a capta atenția cititorului: *Domnul Aristide Briand ministrul de afaceri străine al Franței şi unul dintre cei mai de seamă bărbați de stat ai acestei țări şi-a dat demisia din cauză de boală şi bătrânețe* (Gazeta Mureşului 1932: 8).

Complexitatea elementelor structurale ale materialelor publicistice se adresează în special capacităților de gândire ale lectorilor cu exercitarea acestora, în diferite domenii care să declanşeze predispoziții, aflate în strânsă interdependență cu înclinațiile şi cu aptitudinile personale.

3.2. Criteriul stilistic – limbaje stilistice

În cadrul analizei stilistice dorim să evidențiem relația dintre sensul figurat (metaforic) şi imaginea concretă pe care o evocă articolele, gradul de distanță dintre ele – cu repercusiune asupra capacității de decodare corectă a lui. Deşi articolele au, evident, conținut social şi politic, deseori sunt utilizate sintagme stilistice creatoare de expresivitate.

În articolele avute în vedere întâlnim expresii de tipul:

inversiuni	*Aprig duşman al războaielor* (Gazeta Mureşului 1932: 8)
exprimări metaforice	*Un apostol al păcii* (Gazeta Mureşului 1932: 8)
metonimie	*Țara rusului rămâne neclintită* (Gazeta Transilvaniei 1924: 1)
epitet	*Idee nobilă şi generoasă* (Gazeta Transilvaniei 1930: 2)
exclamația retorică	*Atitudinea Franței este provocatoare!* (Glasul Mureşului 1935: 1)
interogația retorică	*Ne întrebăm de ce Liga Națiunilor*? (Gazeta Transilvaniei 1930: 1)
elipsa	*Complicații interne. Iată ce ne aşteaptă!* (Înainte 1932: 1)
sentințe	*Umanitatea civilizată are un scop comun* (Țara Bârsei 1932: 233)
hiperbola	*Mica Înțelegere rămâne cheia de boltă a structurii păcii europene*

O caracteristică a materialelor publicistice apărute în perioada interbelică este utilizarea registrelor stilistice atât literar, cât şi popular – dominante fiind, aşa cum e şi normal – cel dintâi.

Registrul literar	*Istoria internațională a dezgropat o serie de proiecte interesante.* (Țara Bârsei:1932: 233-249). *Pacea veşnică nu e decât un vis, care niciodată nu se va putea realiza* (Mureşul 1937: 2).
Registrul popular	*Economicul precumpăneşte şi determină politicul* (Gazeta Transilvanie 1932: 1). *Pentru a înlesni gruparea Statelor balcanice* (Ardealul 1933: 1). *Trebuie să ia măsuri împotriva hoardelor* (Ardealul 1933 1).

Concluzii

Evoluția unei limbi nu depinde doar de vorbitorii ei, ci şi de aspectul social ce caracterizează o anumită perioadă. În acest context presa are menirea de a înarma cititorii cu un complex specific de valori, reprezentări, căi de gândire, moduri de comportament, caracteristice vieții şi transmise de generații.

Corpusul publicistic, vizat pentru a analiza din perspectivă sociolingvistică limbajul publicistic, în perioada interbelică – 14 publicații, 95 de materiale – a fost menit să ilustreze locul termenilor şi al expresiilor vehiculate în presa vremii, constituite într-un sistem delimitat în cadrul lexicului comun folosit de masa de cititori, atât în limbajul comun şi în cel oficial, pornind de la stabilirea statutului utilizatorilor lor în procesul schimbului de idei (jurnalist~lector) precum şi în situația de comunicare.

Referințe bibliografice:

1. Coman M. (coord.) *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*. Vol. I. Polirom, Iaşi, 1997.
2. Iosifescu Şt. *Managementul programelor de formare.* Bucureşti, 1999.
3. Voirol M. *Guide de la redaction*. CFPJ, Paris, 1990.

Editoriale

- *Alianțele*, în „Gazeta Transilvaniei", an LXXXVII, nr. 8, 25 ianuarie 1924.
- *Ce trebuie să ştie Bulgaria*, în „Ardealul", an XII, nr. 37, 23 octombrie 1933.
- *Criza de încredere*, în „Ardealul", an X, nr. 28, 13 septembrie 1931.
- *Delegația parlamentară română la Londra*, în „Gazeta Transilvaniei", XCIII, nr. 78, iulie, 1930.
- *Demisia unui ministru francez*, în „Gazeta Mureşului", an II, nr. 2, 17.01.1932.
- *Europa în anul 1924*, în „Gazeta Transilvaniei", an LXXXVII, nr. 4, 13 ianuarie, 1924.
- *Germania lui Hitler. Analiză, concluzii,* în „Prometeu", an 1 nr. 3-4, 25 iulie 1934.
- *Germania se înarmează*, în „Glasul Mureşului", an II, nr. 18, 31 martie 1935.
- *Încercările de federalizare a statelor europene*, în „Țara Bârsei", an IV, mai-iunie, nr. 3, 1932.
- *În pragul unor mari evenimente*, în „Gazeta Transilvaniei" an LXXXVII, nr. 13, 6 februarie 1924.
- *Pentru pace*, în „Gazeta Transilvaniei", an XCVIII, nr. 1, 1 ianuarie 1935.
- *Probleme europene*, în „Gazeta Transilvaniei", an XCV, nr. 4, 10 ianuarie 1932.
- *Problema noii Europe. Valorificarea principiului național*, în „Gazeta Transilvaniei", XCIII, nr. 22, 1930.
- *Realizările Micii Înțelegeri*, în „Gazeta Transilvaniei", XCIII, nr. 68, 4 iulie, 1930.
- *Sbucium în lumea întreagă*, în „Înainte", an I, nr. 2, Târgu-Mureş, 9 octombrie 1932.
- *Spre o federație balcanică?*, în „Gazeta Transilvaniei", XCIII, nr. 31, 10 martie, 1930.
- *Se poate menține pacea?*, în „Mureşul", an VIII, nr. 2, 6 februarie, 1937.
- *Titulescu a fost reales preşedinte al Adunării Ligii națiunilor*, în „Gazeta Transilvaniei", an XCIV, nr. 93, 11 septembrie 1931.

FINALITATEA FPI LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

SVETLANA GURGUROV-DERMENJI,
doctorandă, lector superior universitar, I.Ş.E.

Abstract: *Researching specialized works, analyzing them and also relying on the experience of the State University „B.P. Hasdeu" I found that the initial training is the Romanian language and literature didactical competence, their purpose. It is formed as a result of the study psycho-pedagogical module that fits in the context of initial training. In this article we mentioned that educational act performed by Romanian language and literature teacher requires merging of four skills: communicative competence, linguistic, literary and didactical.*

Pregătirea profesională iniţială trebuie să fie orientată spre formarea competenţelor necesare, iar în contextul actual, al realizării unui învăţământ de calitate, profesorul, în general, şi cel de limba şi literatura română, în special, va trebui să-şi adapteze strategiile didactice pentru a asigura un învăţământ la nivel. Sau, „pregătirea profesională în cadrul universitar trebuie să fie axată pe: invocarea activismului studenţilor, motivarea dezvoltării creativităţii, asigurarea manifestării gândirii critice şi a schimbului de opinii, formarea competenţelor de comunicare profesionale" [3, p. 11]. Pentru o bună prestaţie profesională, viitorul profesor de limba şi literatura română are nevoie să aibă încredere în sine şi în competenţele sale profesionale, mai ales că studierea acestei discipline prezintă o importanţă covârşitoare „pentru că limba română este limba oficială, este expresia cea mai cuprinzătoare a poporului..." [2, p. 230].

Cercetând literatura de specialitate, menţionăm contribuţiile remarcabile la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe *dobândirea competenţelor didactice* a următorilor cercetători: *F.M. Gerard, X. Roegiers, J. Cardinet, J.E. Ormrod, R.W. Houston, F. Raynal, Dall'Alba G., Sandberg J., A. Reunier, P. Perrenoud, S. Marcus, N. Mitrofan, C. Cucoş, M. Diaconu, R.M. Niculescu, R. Iucu, L. Antonesei, L. Gliga, I. Jinga, E. Istrate, S. Cristea, I. Neacşu, Vl. Pâslaru, Vl. Guţu, N. Vicol* etc.

V. Robu accentuează că studiul corelaţiei dintre trăsăturile de personalitate ale unui cadru didactic şi eficienţa actului pedagogic au impus un al treilea concept legat foarte strâns de aptitudinea pedagogică, şi anume, *competenţa didactică* [1, p. 15]. În baza celor analizate, conchidem: *Competenţa didactică*, corelată cu noţiunea de *aptitudine pedagogică*, rezultat al corelaţiei dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului şi eficienţa actului pedagogic, este o noţiune mai largă (S. Marcus) şi o numim finalitate. *Competenţa didactică* apare, în lucrările de specialitate, operaţionalizată în cinci competenţe specifice: *competenţa cognitivă*, *competenţa afectivă*, *competenţa exploratorie*, *competenţa legată de performanţă* şi *competenţa de a produce modificări observabile* în comportamentul elevilor în urma relaţiei pedagogice (cf. Gherghinescu, 1999). Ţinem să mai menţionăm faptul că *aptitudinile pedagogice* ale studenţilor - viitori profesori de limba şi literatura română sunt premise necesare pentru formarea ulterioară a *competenţelor didactice*, de aceea, considerăm că este nevoie de utilizarea unei modalităţi de selecţie a candidaţilor la această profesie, ceea ce nu se realizează eficient în instituţiile de învăţământ superior din republică. *Atitudinile* pozitive ale studenţilor la filologie română faţă de viitoarea profesie fac posibilă evoluţia de la aptitudini la competenţe, ca indicatori ai profesionalizării carierei didactice. Referindu-ne la structura *competenţei didactice,* precizăm faptul că este abordată diferit de către specialiştii în domeniul educaţional, care au propus o tipologizare numeroasă a acestora. Una dintre clasificările propuse este următoarea: • competenţe profesional-ştiinţifice; • competenţe psiho-pedagogice; • competenţe psiho-sociale şi relaţionale; • competenţe manageriale; • competenţe instituţionale. Există în literatura de specialitate şi o serie de *competenţe de bază*, care ar putea reflecta adecvat rolul profesorului de limba şi literatura română în sistemul de educaţie descentralizat. Acestea se prezintă minuţios în competenţe specifice: metodologice; de comunicare şi relaţionare; de evaluare a elevilor; psiho-sociale; de management al carierei; tehnice şi tehnologice. *Competenţele didactice* constituie elementele cheie ale procesului de pregătire profesională a viitorilor profesori de limba şi literatura română.

Cercetând lucrările de specialitate, analizându-le şi, totodată, mizând pe experienţa Universităţii de Stat „B.P. Hasdeu", am constatat că baza formării profesionale iniţiale la limba şi literatura română o

constituie ***competenţa didactică***, ce reuneşte un ansamblu de comportamente profesionale şi constă în capacitatea de a crea condiţiile necesare pentru realizarea cu succes a procesului educaţional. Luând în consideraţie particularităţile specifice, menţionăm următoarele elemente componente ale competenţei didactice: *Componenta (competenţa) proiectivă*; Componenta *(competenţa) normativă*; *Componenta (competenţa) apreciativă*; Componenta *(competenţa) teleologică*; *Componenta (competenţa) decizională*; *Componenta (competenţa) instrumentală/ operaţională*. ***Competenţa didactică,*** pe care o numim ca şi cercetătorul S. Cristea - ***macrocompetenţă***, se formează ca rezultat al studiului modulului psihopedagogic ce se integrează în contextul formării profesionale. În structura competenţei didactice sunt incluse: capacitatea de a stabili şi transmite obiective didactice, capacităţi de a opera cu conţinuturile (selectare, organizare, transmitere propriu-zisă etc.), capacităţi de a selecta şi utiliza metodologia didactică, capacităţi interrelaţionale etc. Prin urmare, competenţa didactică este o structură a personalităţii deosebit de complexă, autoconstructivă, centrată pe *aptitudinea pedagogică*. Competenţa didactică presupune sau integrează şi *competenţa comunicativă*, căci o comunicare didactică se manifestă atunci când persoane cu o pregătire specială transmit cunoştinţe, formează deprinderi şi atitudini, iniţiază activităţi în vederea educării generaţiei tinere. Iar profesorul cu vocaţie ştie că trebuie să fie preocupat de îmbogăţirea permanentă a conduitei sale comunicaţionale.

Pentru a observa formarea şi dezvoltarea competenţei didactice la specialităţile: *Limba şi literatura română; Limba şi literatura română şi franceză; Limba şi literatura română şi engleză*, am cercetat conţinutul formării profesionale iniţiale la aceste specialităţi ale Facultăţii de Filologie şi Istorie ale Universităţii de Stat „B.P. Hasdeu". În scopul constatării dimensiunilor conţinutale ale formării profesionale iniţiale la limba şi literatura română, specialităţile: *Limba şi literatura română; Limba şi literatura română şi franceză; Limba şi literatura română şi engleză*, am elaborat o analiză a planurilor de studii şi a curriculelor (programelor analitice) în baza cărora se realizează formarea profesională iniţială a viitorilor pedagogi de limba şi literatura română, *Specialităţile: 141.08.01; 141.08.01/141.09.01, Limba şi literatura română; Limba şi literatura română şi franceză; Limba şi literatura română şi engleză.* Menţionăm faptul că paralel cu micşorarea numărului de ore auditoriale şi majorarea ponderii activităţii individuale a studenţilor, tinerii specialişti la limba şi literatura română trebuie să posede competenţe de activitate sistemică, de proiectare a propriilor activităţi, de autoperfecţionare, de dezvoltare a competenţei didactice. În acest scop am examinat ***disciplinele modulului psihopedagogic***, indispensabile formării profesionale iniţiale: 1.) Pedagogie generală (anul I, semestrul I); 2.) Psihologie generală (anul I, semestrul I); 3.) Teoria instruirii (anul I, semestrul II); 4.) Psihologia vârstelor (anul I, semestru II); 5.) Teoria şi metodologia curriculumului şcolar (anul II, semestrul III); 6.) Psihologia educaţională (anul II, semestrul III); 7.) Etica pedagogică (anul II, semestrul IV). Analizând, concluzionăm că ***formarea competenţei didactice*** se realizează în cadrul modulului psihopedagogic. Componenta *Psihologie generală şi Psihologie educaţională* permite formarea competenţelor necesare lucrului cu diverse tipuri de personalitate a elevului şi cu elevii de diferite vârste. Cunoaşterea noţiunilor şi proceselor psihice sub aspect cognitiv şi emoţional-afectiv, contribuie la dezvoltarea capacităţii de emitere a unui mesaj adecvat situaţiei de comunicare şi recepţionarea empatică a mesajului emis de către interlocutor la lecţiile de limbă şi literatură română. Componenta *Pedagogie generală şi Teoria educaţiei*, formează competenţe necesare activităţii în clasă, realizării explicite a procesului educaţional. *Metodica predării limbii şi literaturii române* constituie a treia componentă în cadrul acestui modul şi are, în opinia noastră, menirea de a forma viitorului profesor acele competenţe, care vor permite să realizeze procesul educaţional al elevilor prin realizarea unor finalităţi ce în conexiune cu alte discipline vor contribui la formarea personalităţii elevului în integralitatea sa. Conţinutul formării profesionale iniţiale la limba şi literatura română pune accentul pe ***competenţele pedagogice de bază*** (prin ansamblul de discipline psiho-pedagogice), indispensabile formării profesionale a ***pedagogului***. Ca finalitate accentuăm formarea ***competenţei didactice*** căci „competenţa specialistului este o condiţie obligatorie a eficienţei activităţii profesionale" [3, p. 12]. Metodologia utilizată în activităţile de formare iniţială se diferenţiază în funcţie de finalitatea ei, care vizează iniţierea într-o profesie incomparabilă, aceea de pedagog. De aceea, pregătirea profesională iniţială axată pe competenţe, trebuie să se dezvolte şi în baza metodelor, tehnicilor, formelor interactive, de dezvoltare a spiritului critic şi creative în cadrul diverselor

traininguri, seminarii, mese rotunde, cercuri literare şi ştiinţifice etc. Realizarea portofoliilor, referatelor ştiinţifice, scrierea şi susţinerea tezelor de an au un rol deosebit în formarea iniţială precum şi în formarea *competenţelor profesionale*. Din cele relatate concluzionăm că finalitatea formării profesionale a viitorilor pedagogi de limba şi literatura română *se obiectivează în formarea unui sistem de competenţe*. Una dintre metacompetenţele necesare viitorului profesor de limba şi literatura română este cea *comunicativă*, fiind obiectivă, stimulativă şi presupune o foarte bună cunoaştere psihologică a elevului. Actul educaţional realizat de către profesor necesită contopirea a patru competenţe**: competenţa comunicativă, lingvistică, literară şi didactică.** ***Competenţa didactică*** are la rândul său, un caracter integrator:

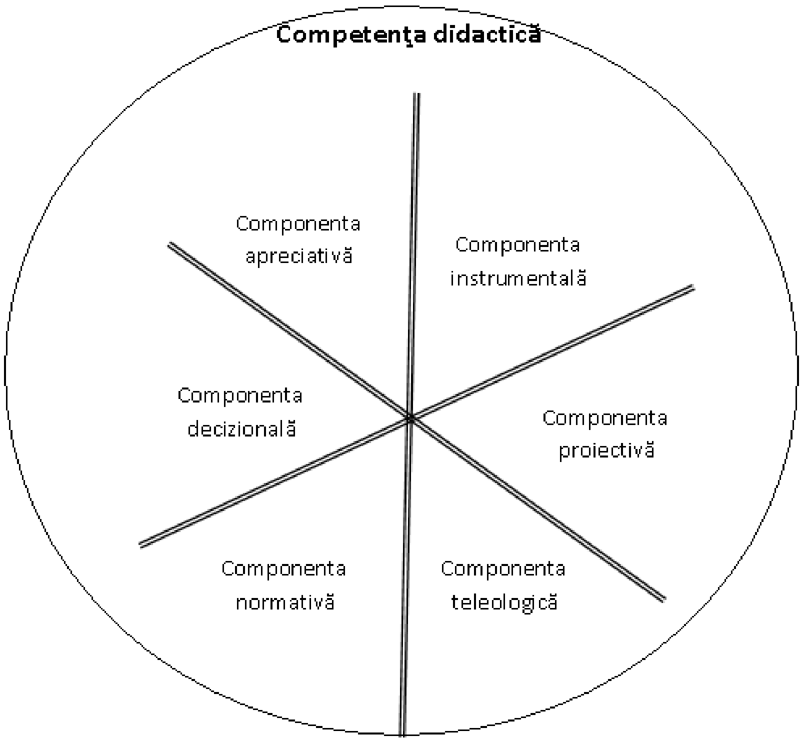


Figura 1. **Conţinutul competenţei didactice**

Meseria de profesor de limba şi literatura română este o frumoasă profesie, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăseşte seara, odată cu finisarea orelor de muncă. Este dificilă şi plăcută, exigentă şi liberă, o meserie în care cântă sufletul, o meserie care epuizează şi înviorează, este plină de farmec şi interesantă ca o operă literară. Considerăm că puţine profesiuni cer atâta competenţă, dăruire şi umanism precum cea de profesor de limba şi literatura română, pentru că doar aici se lucrează cu frumosul artistic, cu un material atât de preţios şi de bogat – opera literară, care trece în sufletul complicat şi sensibil al omului în devenire.

Referinţe bibliografice:

1. Robu V. *Competenţele cadrului didactic din învăţământul preuniversitar – elemente-cheie ale procesului educaţional. Rolul personalităţii*. In: Revista ştiinţifico-practică Psihologie, nr. 1, Chişinău, 2012.
2. *Profesorul – factorul cheie în educaţie*. Simpozion internaţional, ediţia a II-a. Editura George Tofan, Suceava, 2009.
3. Şevciuc M. *Competenţa – calitate a personalităţii solicitată pe piaţa muncii*. In: Dimensiuni ale educaţiei centrate pe cel ce învaţă. Materialele Conferinţei ştiinţifice cu participare internaţională. CEP USM, Chişinău, 21-22 septembrie 2011.

DEZVOLTAREA AXIOLOGICĂ A ELEVILOR PRIN PROIECTARE ŞI REALIZARE CURRICULARĂ

VICTOR ŢÂMPĂU, *cercetător ştiinţific*, I.Ş.E.

Abstract: *The objectives of the literary – artistic education by developing knowledge, skills, attitudes, competences refers to values of national and universal literature.*

The pupils are taught in order to form their basic values and attitudes.

The main ideas relate to:

- *existential values transfer vs contemporary life requirements;*
- *material values vs spiritual ones.*

In planning curriculum there should be considered the social bases which regard:

- *educational policy to represent the expression of a certain value choice;*
- *values; ways of thinking; type of existence; social environment etc.*

Obiectivele privind ELA prin *cunoştinţe, capacităţi, atitudini, competenţe* se referă la: valorile literaturii naţionale şi celei universale; extrapolarea valorilor literaturii naţionale pentru cunoaşterea literaturii universale; integrarea atitudinală (motivaţională) afectivă în sistemul de valori ale literaturii naţionale.

Această ierarhizare sumară conduce la: conştientizarea semnificaţiei primordiale a LLR prin formarea identităţii naţionale şi a integrării acesteia în spaţiul comunitar european. Obiectiv care urmează a fi realizat de la preşcolaritate până la viitorii absolvenţi din învăţământul preuniversitar.

Cultivarea valorilor este prezentată şi în obiectivele generale transdisciplinare prin:

Cunoştinţe: valori fundamentale (adevăr, bine, frumos, dreptate, libertate etc.) valori estetice, morale, religioase etc.

Atitudini fundamentale: manifestarea conştiinţei de apartenenţă la o comunitate naţională şi general-umană; respectul valorilor general-umane, sociale, culturale; toleranţă, solidaritate umană.

Contextul valorilor specifice ELA

Factorul cultural. Stabilirea unui raport armonios şi suplu între apartenenţa persoanei la etnos, valorile culturii şi limba de studiu apare ca un reper în proiectarea curriculumului naţional.

Prima categorie de idei presupune:

- transferul valorilor existente vs. cerinţele vieţii contemporane;
- valorile spirituale vs. valorile materiale.

Fundamentele sociale în proiectarea Curriculumului vizează:

- Politica educaţională, care reprezintă expresia unei anumite alegeri de valori.
- Valorile, modurile de gândire, tipul de existenţă mediul social etc.

➢ ***Obiectivele transdisciplinare pentru învăţământul general includ:***

- ***Cunoştinţe***

Cunoştinţe din domeniul artei, în sensul larg al cuvântului: valori fundamentale (adevăr, bine, frumos, libertate etc.), valori estetice, morale, religioase etc.

- ***Atitudini fundamentale***

Manifestarea cunoştinţei de apartenenţă la o comunitate naţională şi general-umană.

Respectul valorilor general-umane, sociale, culturale etc., recunoscute ca atare de către comunitate.

Toleranţă şi solidaritate umană.

Formarea de atitudini:

- Conştiinţa apartenenţei la neam şi la o comunitate umană;
- Conştientizarea individualităţii umane ca valoare supremă;
- Respectarea valorilor general-umane, sociale, culturale, morale, naţionale etc.

➢ ***Obiectivele generale pe discipline la limba şi literatura română prevăd:***

- să înţeleagă semnificaţia limbii şi literaturii române în conturarea identităţi naţionale şi în integrarea acesteia în contextul culturii universale;

- să interiorizeze valorile culturale, naţionale, europene şi universale vehiculate prin limbă şi literatură, ca premisă a propriei dezvoltări intelectuale, afective şi morale;
- să-şi structureze un sistem axiologic coerent, fundament al formării unei personalităţi autonome şi independente, integrate dinamic în societate.

Materiile de studiu se constituie din: **valorile fundamentale ale omenirii** (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea); **valorile specifice ELL** (estetice, morale, teoretice, religioase) şi **valorile contextuale**, produse de activitatea literară:

- *clasele V-VII:* mama, limba maternă, poporul şi naţiunea, patria, prietenia, natura, universul ideatic şi spiritual al personajelor literare şi al autorilor; copilăria şi adolescenţa; valoarea *in actu* a cititorului de literatură artistică; morala comună şi cea creştină; cunoştinţele teoretice ca valori instrumentale;
- *clasele VII-IX (cl. V-VII):* prietenia şi dragostea, viaţa şi moartea, omul în raport cu natura, cosmosul, universul; creaţia; sacrul şi profanul.

Demersurile examinate conturează câmpul de valori ai idealului ELA:

- domeniul frumosului artistic, înţeles ca unitate a creaţiei şi receptării;
- sacrul şi profanul, ale căror interrelaţii cu aspiraţii spre unitate se produce sub semnul valorii estetice;
- natura spiritualizată;
- idealul moral şi atitudinea estetică;
- autoeducaţia, autodefinirea personalităţii dinspre principiile artei;
- proiecţia idealizată a viitorului, a unor calităţi umane virtuale, imaginea virtuală a omului;
- priceperi sociale şi practice, competenţe de lectură etc.

Educaţia elevilor prin şi pentru valori poate fi abordată optimizat numai din perspectiva integrării: Astfel *integrarea* este procesul de interacţiune axiologică a oamenilor, culturilor, creaţiilor, viziunilor prin care nu se produc antipozii şi diminuarea valorilor personale, colective, naţionale, ci are loc afirmarea, îmbogăţirea lor, depăşirea convenţionalităţii hotarelor care eclipsează mintea şi gândirea umană.

Integrarea axiologică pune accent pe gândirea contextuală, care actualizează diferite semnificaţii ştiinţifice, cultural-istorice într-o unitate indestructibilă.

Astfel o operă din literatura clasică românească prin abordare axiologică va fi interpretată în raport cu limba (contribuţia operei scriitorului la edificarea limbii literare), cu istoria (C. Negruzzi „Alexandru Lăpuşneanu"; B. Delavrancea „Apus de soare"; A. Mureşanu „Deşteaptă-te, române"); cu mitologia (G. Asachi „Traian şi Dochia"; L. Blaga „Meşterul Manole"); cu folclorul (A. Pann „Povestea vorbei", I. Creangă „Poveşti); sărbătorile calendaristice etc.

În acest context putem vorbi despre opera literară din perspectiva valorică, că aceasta poartă un caracter integrator, care dacă nu direct, atunci tangenţial are ieşire spre valorile europene, istoric sau actualizat.

Valorile specifice ELA se formează şi rezultă din: *mediul social, sistemul educaţional, valorile fundamentale, valorile complementare.* Pe parcursul formării se menţine o dinamică şi un echilibru cultură-valori-educaţie.

Valoarea de bază a ELA este şi rămâne formarea cititorului orientat axiologic în literatura de orice gen prin o scară valorică proprie cu atitudini şi competenţe de integrare socială, culturală adecvată. Valorile de lectură achiziţionate se pot perfecţiona, fiind constante pe parcursul întregii vieţi şi se vor realiza prin obiective de cunoaştere artistică, estetică, atitudinală, utilitară etc.

Valorile specifice ELA sunt interconexe valorilor EL (competenţe comunicativ-lingvistice) prin cuvântul (matern, scris, artistic etc.), astfel absolventul se integrează în viaţa culturală, socială, economică servindu-i la aceasta comunicarea cultă, inteligentă. Este un obiectiv dificil şi delicat, dar până la urmă realizabil pentru propria identitate prin orientări şi tendinţe axiologice de depăşire a hotarelor naţionale, printr-o integrare valorică echilibrată în spaţiul comunitar european.

Aceste deziderate presupun realizarea unor principii, factori, condiţii care constau în:

1. Raportarea aceleaşi valori de-a lungul generaţiilor.
2. Libertatea ca valoare definitorie a lumii moderne (omului modern şi educaţia).
3. Formarea şi dezvoltarea conştiinţei europenismului.
4. Asigurarea contactului elevului cu idealurile adevărului, binelui şi frumosului, cu normele etice şi valorile spirituale.
5. Proiectarea idealizată a viitorului, a unor calităţi umane virtuale, imaginea ideală a omului.
6. Valoarea ca motiv al acţiunilor, ca o conştiinţă a identităţii personale.
7. Atitudinea ca una din cele mai de preţ valori.
8. Entităţile valorice de bază în formarea personalităţii elevului.
9. Universul valoric propriu.
10. Valori culturale extratextuale.
11. Adevărul ca semnificaţie a acţiunilor.
12. Prezenţa valorilor colective (limba maternă şi literatura naţională, dragostea şi iubirea de patrie, popor, neam, solidaritatea socială, culturală etc.)
13. Atitudinile elevilor faţă de valori drept condiţie primordială în formarea lor axiologică.
14. Evaluarea noilor stimuli culturali şi integrarea lor într-un sistem valoric propriu.
15. Formarea/ dezvoltarea axiologică a personalităţii elevului într-un timp şi spaţiu concret: casă părintească, localitate, regiune, ţară, comunitate de ţări, Terra.
16. Principiul prezenţei şi perenităţii valorilor fundamentale în sistemul educaţional.
17. Principiul adecvanţei valorilor curriculumului disciplinar, particularităţilor de vârstă.
18. Raportarea valorilor educaţiei cu viaţa prin însuşirea de a învăţa să fii.
19. Cunoaşterea şi sensibilizarea elevului la valori şi al asimilării lor creative.
20. Conştientizarea necesităţii de a asigura echilibrul între promovarea unor tradiţii şi valori autentice ale culturii naţionale preluarea şi adaptarea creatoare a unor tradiţii şi valori ale culturii europene, universale.
21. Valorizarea abordării sistemice, realizarea de conexiuni între diferite domenii de manifestare şi expresii ale culturilor europene.
22. Funcţionalitatea valorilor este posibilă, dacă acestea determină consecinţe pozitive.
23. Şcoala naţională prin cultivarea conştiinţei europene porneşte de la formarea propriei identităţi.
24. Cetăţenia europeană nu înlocuieşte, ci completează cetăţenia naţională.
25. Modelul cultural european se bazează pe respectul pentru expresie liberă a fiecărui popor.

Referinţe bibliografice:

1. Andrei P. *Filosofia valorii*. Polirom, Fundaţia Academică „Petru Andrei", Iaşi, 1997.
2. Bagdasar N. *Scrieri*. Editura Eminescu, Bucureşti, 1998.
3. *Curriculum de Limba şi Literatura Română. Clasele V-IX.* Dosoftei, Iaşi, 2000.
4. *Curriculum de Limba şi Literatura Română pentru învăţământul gimnazial.* Univers Pedagogic, Chişinău, 2006.
5. *Curriculum de Limba şi literatura română pentru clasele a V-a – a IX-a.* Ştiinţa, Chişinău, 2010.

LECȚIA VIRTUALĂ – O ABORDARE MODERNĂ ÎN STUDIUL LITERATURII FANTASTICE

MIHAELA-ALINA TEODOR (CHIRIBĂU-ALBU), *drdă,*
Universitatea „Ştefan cel Mare”, Suceava, **România**

Abstract: *The study reveals how the teacher can address different reception fantastic literature. Thus, a transdisciplinary approach in which pupils / students connect literature specific content with new technologies, and thus the real life, is the way that can be motivated to study eliadeşti fantastic novels that have formed support the application of modern working tools.*

First, we shed light on the advantages and disadvantages of virtual lesson, how educational approach is more efficient. Then, we present several online tools: blog, wiki etc. used in informal contexts, and can be successfully implemented in receiving literature. We have also highlighted and purpose transdisciplinarity: fully human understanding.

Keywords: *transdisciplinary, virtual forums, interactive and modern.*

Receptarea nuvelei fantastice constituie un demers interesant, dar şi riscant, atât din punct de vedere literar-ştiinţific, precum şi didactico-metodic. „Riscul” ştiinţific al abordării acestui segment de literatură e dat de însăşi semantica termenului „*fantastic*”, de varietatea definiţiilor şi a criteriilor de analiză identificabile atât la o analiză diacronică, cât şi sincronică.

Metodologia receptării nuvelei fantastice trebuie gândită în parametrii „jocului” pe care termenii „conflict” – „fascinaţie” îl instituie în structura psiho-mentală a elevului din ciclul liceal. E, în primul rând, conflictul dintre elevul secolului al XXI-lea şi tot ceea ce nu reprezintă o „ancoră” în preocupările sale pragmatice, iar literatura e percepută ca atare, ea constituind doar un „obiect de studiu” la care se susţine obligatoriu şi un examen la finele ciclului. Cu atât mai mult fantasticul, care redă, în esenţă, conflictul dintre două ordini ontologice contrare, dă naştere întrebării „Mai e necesar studiul textului fantastic în societatea actuală, ultracomputerizată?”. Un răspuns pozitiv, care să trezească elevului dorinţa de a pătrunde în mecanismele textului fantastic trebuie să-şi identifice argumentele în varii domenii, de la psihanaliză, până la ştiinţă: legătura subtilă dintre manifestările fantastice şi neliniştile, obsesiile psihicului uman, descoperirile ştiinţifice de ultimă oră din fizica modernă cuantică, ce a demonstrat în condiţii de laborator că doi atomi ocupă acelaşi punct, în acelaşi spaţiu şi timp, mecanism care aplicat la o altă scară explică evenimente considerate, până nu demult, imposibile. Fascinaţia, în contextul actual, îmbracă haina virtualităţii, a noilor tehnologii, a fenomenului informatizării pe scară largă a profesiilor.

Specificul nuvelei fantastice rezidă în sprijinirea tehnicii discursive pe o retorică a ambiguităţii care necesită din partea elevilor nu doar o reacţie intelectuală, ci şi una afectivă. Luând în considerare maniera metaforică în care s-au raportat la textul narativ, în genere, şi la cel fantastic în special, Umberto Eco[6] şi Mariana Anton[7], nuvela fantastică constituie o „metaforă” în de-codarea căreia ar trebui aplicate, în vederea receptării şi interiorizării multiplelor ei valenţe, atât o analiză literară textuală, cât şi contextuală, respectiv extratextuală.

Demersurile proiectate în manieră transdisciplinară oferă o instrumentalizare mai eficientă şi mai rapidă a metodelor, procedeelor, mijloacelor didactice, tradiţionale sau moderne, găsind o cale flexibilă şi echilibrată de utilizare a lor în acelaşi context didactic. Dincolo de caracterul cronofag şi energofag al abordării transdisciplinare pe care o propunem, de polemicile pe care le provoacă în rândul celor care privesc resursele TIC cu circumspecţie, credem că astfel de abordări au menirea de a-l provoca pe elev să participe

---

[6] Umberto Eco, în *Şase plibări prin pădurea narativă*, Constanţa, Ed. PONTICA, 1997, pp.11-12, consideră pădurea o metaforă pentru orice text narativ „*Chiar şi atunci când într-o pădure nu există poteci trasate, oricine îşi poate trasa propriul parcurs, hotărând să o ia la dreapta sau la stânga de la un anumit copac, şi tot aşa, făcând câte o alegere la fiecare copac întâlnit în cale*”.

[7] Mariana Anton, *Didactica abordării naratologice a textului fantastic*, Ed. „Şcoala gălăţeană”, 2006, p. 8, analizând prezenţa textului fantastic în manualele de liceu, observă că acesta s-a convertit, începând cu 2005, într-o „*adevărată Cenuşăreasă a literaturii*”.

activ la propriul proces de formare, dintr-o reală motivație interioară: a (re)descoperirii de sine şi a capacităților şi competențelor care-i legitimează individualitatea.

Dacă la început computerul era gândit ca un instrument de lucru pentru laboratoarele de informatică, unde aveau acces elevii care se pregăteau în acest domeniu, ultimii ani au adus o adevărată revoluție conceptuală în educație, computerul devenind un mediu pentru învățare în general, pentru toate disciplinele din programă. Extraordinara dezvoltare a tehnologiilor multimedia a contribuit la apariția unui domeniu nou, softul educațional, un foarte interesant hibrid între programare, informatică, psihopedagogie şi diverse materii din curricula, care astăzi depăşeşte timpul experiențelor, fiind pe cale să devină un domeniu cu drepturi depline şi viitor sigur în oferta educațională. Teoreticienii anilor '70 anticipaseră, de altfel: computerul poate fi folosit pentru educare – instruire – învățare. Teoriile care atunci păreau aproape fanteziste, astăzi au devenit realitate, realitate care descoperă teorii vechi, ce par special gândite pentru fundamentarea unui domeniu nou apărut.

În urma unor studii întreprinse atât în țara noastră, dar mai ales în plan internațional s-au desprins o serie de concluzii interesante cu privire la eficiența utilizării software-ului educațional[8], dintre care amintim: oferă informații organizate; chestionează pe cel ce învață; stimulează creativitatea; constituie un mijloc atractiv de a verifica, consolida şi recapitula cunoştințele; ne determină să găsim soluții interactive şi moderne de abordare a lecțiilor; obțin rezultate bune mai ales elevii care învață încet sau au rămas în urmă; diminuează factorul de stres; comportă caracter ludic şi reduce timpul de studiu; se modifică pozitiv atitudinea față de computer.

Este evident că aceste noi concepte în educație nu le pot înlocui pe cele tradiționale în mod radical. Există domenii sau etape ale procesului de învățământ în care educația tradițională este de neînlocuit: faza preşcolară, primii ani de educație în şcoli, când influența personală a educatorului rămâne determinantă, fazele de debut în învățarea unor noi concepte atât la tineri, cât şi la adulți. Însă în predarea literaturii în liceu şi universitate, computerul poate fi folosit cu succes, stabilind noi modalități de comunicare cu elevii/studenții, ce devin mult mai atraşi şi implicați în procesul didactic.

Îmbinarea tradiției cu noul poate conduce însă cu mai multă siguranță la realizarea unui învățământ modern, utilizarea tehnologiilor moderne pentru adaptarea procesului educativ la necesitățile individuale ale fiecărui elev fiind un deziderat. Informatizarea învățământului, care a cunoscut o importantă creştere în ultima perioadă, nu înseamnă însă numai dotarea cu calculatoare, ci şi folosirea acestora de către profesori la oră. Acest lucru presupune o pregătire adecvată a cadrelor didactice pentru utilizarea tehnologiei informației în procesul de predare. Este o diferență majoră între a deschide calculatorul şi a transmite, a manevra elementele unei lecții. Prin urmare pregătirea cadrelor didactice este un element de bază. Fără perfecționarea personalului didactic sunt şanse mici ca tot acest demers, care presupune multă muncă şi fonduri uriaşe, să aibă o finalitate. Vor trebui de asemenea reprofilate programele şi auxiliarele, pentru ca ele să poată fi adaptate cu o mai mare uşurință la o programare a unei lecții pe calculator. Dinamica noilor metode de învățare fiind fundamental alta, elevul/studentul este învățat cum să învețe adaptând mijloacele propuse la propriile capacități şi abilități, este deprins mai degrabă să caute informația, folosind algoritmi precişi, decât să o rețină fără discernământ.

Lecția virtuală devine în felul acesta o necesitate pentru orele de literatură română, putând fi folosită cu succes pentru a transmite, activiza şi evalua informații, într-un mod care este foarte atractiv pentru elevii/studenții cuceriți definitiv şi irevocabil de noile tehnologii ale informației. Lecția virtuală reprezintă un spațiu extrem de atractiv şi de eficient dacă este bine plasată într-o proporție fericită în raport cu lecția tradițională şi se consideră calculatorul nu ca elementul esențial el lecției, acesta fiind în continuare elevul, ci ca un mijloc didactic eficient şi atractiv pentru subiecții educației.

Între obiectivele cadru ale disciplinelor umaniste figurează şi cerința formării estetice a elevilor. Manualul tradițional, a cărui publicare repetată necesită un cuantum ridicat de efort şi cheltuieli pe măsură, nu oferă întotdeauna un desing adecvat, e monoton şi nu poate, prin specificul său, să utilizeze sunetul, de exemplu. Manualul virtual, a cărui idee va fi mai devreme sau mai târziu agreată, oferă posibilitatea unei

[8] Traian Anghel, *Instrumente Web 2.0 utilizate în educație*, Cluj-Napoca, Editura Albastră, 2009, 260 p.

fericite conjugări a metodelor auditive şi vizuale, a culorii şi a imaginii cinetice cu textul propus de manualul tradițional, adică cu textul scris. Trebuie recunoscute însă valoarea absolută a textului imprimat şi primatul lecturii pe textul de acest gen. Textul listat, mai epurat, e mai greu de dominat, îngăduind mai greu reluarea lecturii pe fragmente şi neîngăduind aproape deloc un contact intim cu litera textului. Printr-o reală îmbinare a imaginii, sunetului şi mişcării, manualul virtual, până la proba contrarie, poate deveni, cu toate acestea, superior.

Lecția virtuală oferă o instrumentalizare mai rapidă şi mai variată a metodelor, procedeelor şi a mijloacelor didactice tradiționale sau moderne, găsind o cale de mijloc de utilizare a lor în acelaşi spațiu.

- Portofoliile pot fi mai rapid şi mai uşor realizate, expuse sau evaluate.
- Expunerea sau prezentarea unor informații permit folosirea de imagini, un desing personalizat şi atractiv.
- Extemporalele sub formă de test grilă pot căpăta aspect ludic, mai detensionat prin urmare.
- Caracterul interactiv al dezbaterilor poate fi mai accentuat tocmai prin apelul la imagine, sunet, imagine cinetică.
- Exercițiul poate fi diversificat extrem de mult prin aspectul diferențiat, implicând lectura şi compararea de imagini, recunoaşterea de sunete, asocierea lor etc.
- Metodele de evaluare sau de feed-back devin foarte variate, eliminând reacția de teama sa.
- Lecția virtuală creează un spațiu care solicită atenția elevului/studentului şi a profesorului mai mult decât o lecție tradițională, în care primul îşi poate permite o pauză nejustificată.

Caracterul teoretic al lecției de disciplină umanistă tinde astfel să devină unul „practic". Prin implicarea elevului ca partener permanent, în predare sau evaluare, lecția virtuală este mai eficientă pentru randamentul şcolar, cel puțin pentru unele discipline umaniste, printre care şi limba şi literatura română. Fenomenul copierii temelor poate fi evitat şi acestea devin mai personalizate printr-o implicare subiectivă a elevului. Prin caracterul îngrijit al paginii Word, elevul este mai uşor obişnuit cu aspectul îngrijit al unei pagini scrise. Desigur, exercițiul tastării trebuie alternat neapărat cu cel al scrierii de text.

Trăim însă într-o lume în care este inadmisibilă necunoaşterea principiilor tehnoredactării, căci comunicarea scrisă trebuie să folosească computerul ca mijloc de a redacta şi transmite documente. Se impune deci ca profesorul de literatură română să supravegheze nu numai competențele elevilor de a scrie de mână corect, ci şi cu ajutorul calculatorului, căci problema depăşeşte pe profesorii de tehnologia informației, care nu sunt pregătiți pentru partea de comunicare efectivă. Printre compunerile pe care le exersează elevul/studentul este necesar să existe şi cele cu caracter electronic – documente Word, PowerPoint etc., căci, de acestea, elevul se foloseşte foarte mult şi la alte materii sau în cadrul situațiilor de comunicare din viața reală, şi nu de puține ori greşeşte. Prin sistematizarea informației pe care o poate atât de lesne oferi pagina Word sau diapozitivul PowerPoint, elevul se obişnuieşte cu un spațiu geometrizat, necesar realizării rapide de sinteze, începe să livreze informația mai repede şi mai ordonat, aducând completări de rigoare. Discursul nu mai este unul exclusiv al lecturii temei, ci preponderent al prezentării incluzând text, imagine, sunet, ceea ce reprezintă un câştig.

Considerăm că, pentru o mobilizare performantă a disponibilităților intelectuale, elevii/studenții nu trebuie tratați doar ca nişte consumatori de soft educațional, ci şi ca nişte generatori de astfel de aplicații. În felul acesta, sunt dezvoltate şi alte tipuri de competențe decât cele clasice, iar comunicarea dobândeşte forme interesante pentru elev/student, şi chiar pentru profesor, care învăță odată cu aceştia. Elevii de liceu au primit drept sarcini de lucru, de tipul proiectelor sau studiilor de caz, desfăşurate pe echipe, nuvelele fantastice aparținând lui Mircea Eliade (*La țigănci* şi *Tinerețe fără de tinerețe*), pe care să le transforme în aplicații PowerPoint, Fireworks, Flash sau Dreamweaver. Astfel, se pot genera, de către elevii înşişi, sub supravegherea discretă a profesorului, lecții interactive, teste şi chiar pagini sau site-uri web pe teme literare – dedicate unor opere sau unor autori.

Există mai multe instrumente online care pot fi utilizate pentru a sprijini comunicarea, pentru a încuraja comunicarea dintre elevi/studenți şi pentru a organiza resursele de pe Internet. Printre acestea amintim blog-urile, wiki-urile şi site-uri web de colaborare online. Fiecare dintre aceste instrumente prezintă

atât avantaje, cât şi dezavantaje; folosirea lor pentru a sprijini atingerea obiectivelor şi colaborarea elevilor în cadrul unității de învățare trebuie hotărâtă după o analiză atentă.

❖ **Blog-uri**

Descriere	Acronimul de la weblogs, blog-urile sunt utilizate pentru a schimba informații şi opinii cu cititorii şi pentru a solicita reacții şi discuții. Blog-urile iau adesea forma unor jurnale şi sunt actualizate constant cu noi intrări.
Exemple de utilizări în scopul instruirii	Jurnale personale, liste de surse de căutare, reflecții cu privire la studiu, colectarea de răspunsuri la idei, dezbaterea unor probleme relevante pentru domeniul respectiv etc.
Dezavantaje	Interacțiunea este limitată de răspunsurile scrise. Blog-urile pot fi vizualizate de orice persoană care are acces la Internet, cu excepția cazului în care intrarea este bifată ca fiind privată. Formatarea, opțiunile de proiectare şi elementele multimedia pot fi limitate. Conținuturile trebuie de obicei introduse online. Persoanele pot răspunde la intrările blog cu conținut acid sau necorespunzător.

❖ **Wiki-uri**

Descriere	Wiki-urile reprezintă site-uri web de colaborare online care pot fi setate pentru a fi editate de oricine sau doar de anumiți utilizatori. Autorul unui wiki poate fi notificat cu privire la toate modificările şi poate urmări şi monitoriza dezvoltarea conținutului site-ului.
Exemple de utilizări în scopul instruirii	Materiale scrise în grup, dezvoltare web în colaborare, schimbul de informații de documentare, de planificare a proiectului, de colectare de informații etc.
Dezavantaje	Alți autori pot face modificări nedorite Diverse persoane ar putea contribui în mod nociv sau necorespunzător.

❖ **Site-uri web de colaborare online**

Prin utilizarea site-urilor web de colaborare online, elevii pot lucra împreună la documente, fişe de lucru şi prezentări pe care le creează online. De asemenea, se pot încărca fişiere create anterior, de pe calculatorul personal.

Fiecare resursă online oferă diferite posibilități, printre care amintim:

- Accesarea de fişiere de pe un calculator conectat la Internet;
- Invitarea altor persoane pentru a vedea sau edita documente;
- Permite diverşilor autori să editeze şi să vizualizeze un document în acelaşi timp;
- Lucrul la documente se poate realiza online sau offline;
- Compararea a două versiuni ale aceluiaşi document;
- Identificarea contribuțiilor autorilor în diverse versiuni ale documentului;
- Monitorizarea versiunilor anterioare ale unui document;
- Publicarea conținutului pe o pagină web sau într-un blog;
- Introducerea de comentarii fără a modifica textul documentului;
- Adăugarea de elemente de proiectare, imagini, hărți, diagrame şi grafice;
- Notificarea celorlalte persoane în momentul în care conținutul se modifică.

Descriere	Site-urile web de colaborare permit crearea sau încărcarea de documente în spațiul web unde pot fi editate, cu ajutorul unor instrumente de formatare, de către orice persoană invitată şi care are acces la Internet. Unele site-uri oferă de asemenea posibilitatea de a edita sau crea prezentări şi foi de calcul tabelar.
Exemple de utilizări în scopul instruirii	Materiale scrise în colaborare, revizuire, editare, oferirea şi primirea de reacții de la diverse persoane implicate sau interesate în/de proiect, monitorizarea contribuțiilor autorilor, compararea diverselor verificări etc.
Dezavantaje	De obicei, fişierele create online au nevoie de un software special pentru a putea fi vizualizate offline. Conținutul poate fi pierdut dacă se revine la o versiune anterioară. Alți autori pot realiza modificări nedorite.

În timpul desfăşurării activităților de învățare, au fost create o pagină wiki şi o carte virtuală în care elevii au postat diferite materiale în format electronic. Acestea pot fi accesate la următoarele adrese web:

http://phpwebquest.org/mihaela

http://colegiulnationalcf.pbwiki.com

Analiza SWOT a lecției virtuale a evidențiat că amenințările şi punctele slabe nu sunt insurmontabile, iar instrumentele online prezintă atât avantaje, cât şi dezavantaje, folosirea lor fiind decisă după o analiză atentă.

Pornind de la afirmația lui Mircea Eliade, conform căreia sensurile adânci ale operei sale nu vor putea fi înțelese decât de cei care vor privi creația literară şi cea ştiințifică holistic, am considerat că o abordare transdisciplinară a nuvelelor sale reprezintă, de asemenea, o modalitate de receptare eficientă a acestora. Finalitatea transdisciplinarității este înțelegerea omului în totalitate. Pentru că ne aflăm astăzi în plină revoluție a inteligenței, trebuie să înțelegem că transdisciplinaritatea ne descoperă dimensiunea poetică a existenței, traversând, aşa cum am spus, toate disciplinele, dincolo de ele. În domeniul educației, transdisciplinaritatea urmăreşte punerea în funcțiune a unei inteligențe lărgite, care reflectă triada: inteligența analitică, inteligența emotivă, inteligența corpului. Transdisciplinaritatea creează punți între ştiințele exacte şi ştiințele umaniste, între gândirea ştiințifică şi gândirea simbolică, între cunoaştere şi ființă. Implicând atât o cunoaştere rațională, cât şi una revelată, transdisciplinaritatea reprezintă una dintre cheile codului nuvelelor fantastice eliadeşti. Prefixul „trans" se referă atât la ceea ce se află *între* discipline, cât şi *înlăuntrul* lor, sau chiar *dincolo* de ele, orientându-ne spre un nou context căruia noi, profesori şi elevi, trebuie să-i găsim un sens. Sens pe care însuşi Eliade l-a căutat, domeniile variate de care a fost interesat de-a lungul vieții, îndreptățindu-ne a-l considera un transdisciplinar *avant la lettre.*

Referințe bibliografice:

1. Anghel T. *Instrumente Web 2.0 utilizate în educație*. Editura Albastră, Cluj-Napoca, 2009.
2. Anton M. *Didactica abordării naratologice a textului fantastic*. Editura „Şcoala gălățeană", 2006.
3. Eco U. În: *Şase plimbări prin pădurea narativă*. Editura PONTICA, Constanța, 1997.
4. Bruns Al. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage,* Digital Formations, 45, Peter Lang, New York, 2008.

Webografie:

- http://en.wikipedia.org/wiki/Blog
- http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki
- http://en.wikipedia.org/wiki/Social_network

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

МАРИЯ ВОЛКОВСКАЯ,
доктор, конф., ИПН

Abstract: *The notion of „educational technology" is considered in this article. The organization of lesson is analyzed from the point of view of the various educational technologies. Some modern educational technologies are analyzed.*

Современное общество достаточно быстро меняется, значительно увеличивается поток информации, которую необходимо усвоить и применить в конкретных жизненных обстоятельствах. В связи с этим многократно возрастает объем материала по различным школьным предметам, который предлагается усвоить учащимся. В последние десятилетия особенно остро встала проблема: как, приумножая знания, обучать школьников так, чтобы у них не пропадала любовь к учению, чтобы они смогли найти и сохранить собственное „Я" в этом мире, максимально полно раскрыть свой личностный потенциал и реализовать его с пользой для себя и общества. Большинство учителей соглашаются с этой проблемой и стараются ее решить, но на практике школа по-прежнему еще остается ориентированной на простое развитие знаний, умений и навыков. Методы обучения во многом репродуктивны, а взаимодействие учителей с учениками часто директивно, несмотря на то, что в модернизированном куррикулуме представлены другие векторы и приоритеты обучения.

Современное образование должно ответить на ключевые вопросы: для чего учить (цели и ценности), чему (содержание) и как (технологии).

Термин „образовательная технология" стал использоваться как научное понятие сравнительно недавно и представляет собой совокупность средств и способов осуществления образовательного процесса с целью получения гарантированного результата.

При этом само слово „технология" происходит от двух греческих слов: techne – „искусство", „ремесло", „мастерство" и logos – „понятие", „учение", „наука". Мы будем опираться на следующие дефиниции понятия „образовательная технология": „Образовательная технология – упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей" (Н. Таланчук) [8] и „Образовательная технология – конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей". (М. Кларин) [2]. Таким образом, образовательная технология призвана максимально точно, целенаправленно, планомерно, в соответствии с заранее заданными критериями достичь гарантированного результата обучения - и в этом ее главное преимущество перед методикой преподавания. Точность и гарантированность образовательных результатов связаны с тем, что технология выходит на более детальный уровень управления действиями и операциями учебной деятельности по сравнению с методикой.

В последние годы усилился интерес к теории оптимизации образовательных процессов в связи с широким применением технологий в обучении, а также значительными финансовыми затратами, необходимыми для получения высококачественного образования. Таким образом, одной из актуальных задач является правильно спланированное и организованное преподавание.

До недавнего времени традиционный урок состоял из следующих этапов:

Целеполагание/ мотивация учителем – презентация новых знаний – обратная связь: вопросы-ответы – закрепление знаний – обратная связь: вопросы - ответы – применение знаний – контроль.

Если проанализировать последовательность этапов урока, то можно сделать вывод, что данная образовательная технология представляет собой репродуктивный подход к обучению: учитель ставит цели, мотивирует учащихся к реализации данных целей, предлагает ученикам определенное содержание обучения и далее закрепляет и проверяет полученные знания. Таким образом, учитель определяет путь и этапы познания, а ученик принимает всё, что предлагает учитель. Познавательная

активность учащихся в данном случае минимальна и проявляется только на этапе воспроизводства предложенных знаний и в обратной связи.

Нам кажется, что отказываться полностью от организации подобных уроков (однако с обязательным сочетанием эвристических приемов) не стоит, но при условии, что эта образовательная технология не будет превалирующей в обучении.

По-другому выглядит технология проблемного обучения. Согласно ей организация урока может выглядеть следующим образом:

Целеполагание/ мотивация учителем – создание проблемной ситуации – анализ проблемной ситуации – поиск способов решения проблемной ситуации – решение проблемной ситуации – применение знаний – контроль и оценивание.

По сравнению с рассмотренной выше эта технология предполагает наличие проблемной ситуации, которая значительно меняет познавательную активность ученика. Ребенок вынужден постоянно соотносить всё, что происходит на уроке, с личностным опытом.

Данная технология предполагает постоянную включенность в познавательную ситуацию и внутренний поиск, принципиально другую организацию мышления как активного процесса осмысления и переработки информации, приводящего к находкам, собственным открытиям.

Преимуществом данной технологии является ее продуктивный характер, создание особой мотивации на исследование, развитие аналитического и критического мышления, направленность на самостоятельное овладение знаниями.

Однако в настоящее время, в связи с большим интересом к компетентностному подходу в обучении, уделяется значительное внимание личностно-ориентированному обучению, согласно которому этапы современного урока будут выглядеть следующим образом:

Целеполагание учителем и учениками – актуализация опыта /проявление стратегии – обратная связь по содержанию обучения – рефлексия стратегии – анализ эффективности стратегии, обобщение – развитие стратегии – опыт использования стратегии – итоговое обобщение и контроль [5].

Если мы проанализируем приведенные этапы, мы заметим, что данный тип урока уже с самого начала предполагает согласование целей учителя и ученика, меняется смысл и сущность обратной связи (она направлена не только на содержание деятельности, но и на способы и стратегии ее реализации). В ходе урока осуществляется развитие и коррекция стратегии: могут быть пересмотрены различные элементы, изменен порядок различных операций и действий, осуществляется обмен стратегиями или их наиболее эффективными элементами. После значительного обогащения своих познавательных стратегий ученики получают возможность их использовать в новых условиях и содержании.

Главным достоинством этой технологии является то, что она позволяет развивать способность учеников к обучению в целом, приводит их в конечном итоге к самоорганизации, самообучению, саморазвитию. А учитель не просто направляет учеников, а помогает им управлять качеством собственного обучения.

В заключение хочется сделать вывод, что в настоящее время существуют различные образовательные технологии, часть из которых была проанализирована в данной статье. Эти технологии имеют право на существование, они дополняют друг друга, происходит их взаимопроникновение. Однако необходимо подчеркнуть, что сочетание различных технологий требует большого мастерства от учителя. Выбор технологии зависит от различных факторов: от уровня подготовленности учителя и учащихся, от наличия современных учебников, мотивации учеников в обучении и т.д.

Библиография:

1. Горбич О.И. *Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе.* http://rus.1september.ru/view_article.php?ID=200901701

2. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии*. http://www.twirpx.com/file/61206/
3. Колеченко А.К. *Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей.* КАРО, СПб., 2005.
4. Крылов И. *Совершенствование учебного процесса в современной школе.* http://rus.1september.ru/view_article.php?ID=200901701
5. Плигин А.А. *Личностно-ориентированное образование: история и практика.* КСП+, М., 2003.
6. *Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика.* // Под редакцией Плигина А.А. ЮОУ ДО г. Москвы, М., 2005.
7. Селевко Г.К. *Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования* УВП. НИИ школьных технологий, М., 2005.
8. Таланчук И. *Использование педагогических технологий на уроках русского языка и литературы как условие обеспечения современного качества образования.* http://metodisty.ru/m/files/view/doklad_ispolzovanie_pedagogicheskih_tehnologii_na_urokah_russkogo_yazyka_i_literatury_kak_uslovie_obespecheniya_sovremennogo_kachestva_obrazovaniya-_

LITERATURĂ ŞI *IT* – O ABORDARE PLURIPERSPECTIVISTĂ

ANA-MARIA ZĂLOAGĂ, *profesor*,
Colegiul Tehnic „Miron Costin”, Roman, **România**

Abstract: *Computer technology and literature seem to be opposite sides of the modern and postmodern era, but it has been already demonstrated that using multimedia elements, PC, internet, project method etc. – has influenced a lot the way students learn, increasing their performances. Nowadays teachers have to design an interactive and attractive learning model, an adequate one to the students' needs. This paper presents an example of literature learning process based on incorporating multimedia elements. The integration of the different didactic materials (music, clip, graphic, PowerPoint, audio, video, virtual journal, virtual library etc.) is necessary in order to keep high the students' interest in learning, to develop their abilities (students native digital), to respond to their needs and to improve their performances too.*

Competenţele necesare omului modern numără şi buna cunoaştere a tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor, ceea ce semnifică pentru dascăli o apropriere a acestor mijloace informatice moderne prin care se poate înfăptui cunoaşterea. Societatea cunoaşterii în care se ancorează şi sistemul educaţional solicită o formare continuă a profesorilor, constituind o provocare la care sunt chemaţi să răspundă, alături de elevi, şi formatorii, în încercarea de a găsi strategia optimă de predare–învăţare–evaluare, care să pregătească specialiştii de mâine. Provocarea pare să capete dimensiuni şi mai mari cu cât încercăm să conjugăm literatura cu „inamicul” ei de seamă, calculatorul. Dacă înţelegem că amândouă sunt instrumente de înfăptuire a cunoaşterii, de accesare a unor elemente formative, atunci alăturarea termenilor nu mai are aură „oximoronică”. De fapt, literatura, tehnologia, calculatorul, epistemele, toate slujesc devenirii factorului uman şi se pot completa reciproc în ţesătura pluridisciplinară şi cross-curiculară a învăţământului modern, care are în centru nevoile formabilului. Aceste nevoi ale elevului pot fi satisfăcute prin interdisciplinaritatea demersului didactic, în speţă, prin abordarea pluriperspectivistă a literaturii, inclusiv prin predarea acesteia cu ajutorul calculatorului.

Plasate, aşadar, în relaţie de complementaritate, cele două domenii, literatura şi calculatorul, pot servi drept pretexte, mijloace, instrumente de dezvoltare de noi competenţe, de stimulare a curiozităţii, de dezvoltare a gândirii critice şi sistemice a elevilor. Atâta vreme cât şi literatura şi calculatorul se subordonează aceloraşi obiective şi sprijină formarea de competenţe necesare secolului XXI, mai este nevoie de identificarea strategiei optime prin care cele două domenii să formeze elevul, sprijinindu-i nevoile proprii, dezvoltându-i abilităţile personale şi transformându-l în factor activ, implicat direct în propriul proces de formare. Paradigma noului sistem educaţional (care mizează pe competenţe şi operează cu metode activ-

participative de predare-învățare), dar şi priceperea dascălului de a găsi echilibrul dintre fond şi formă, dintre conținut şi mijloacele proprii de transmitere a acestuia vor conduce la alegerea strategiei didactice potrivite.

Lucrarea de față propune o abordare interdisciplinară a receptării textelor literare, abordare sprijinită pe ***Intel-teach***, pe metoda proiectului, prin intermediul cărora literatura şi calculatorul merg mână în mână. Înscrisă în categoria metodelor activ-participative care focalizează demersul învățării asupra elevului şi a nevoilor acestuia, metoda proiectului stimulează dezvoltarea capacităților dinamice, a aptitudinilor elevului, asigurând îndeplinirea imperativelor actuale ale sistemului de învățământ românesc, respectiv european. Indiferent de stilul de învățare, prin metoda proiectului toți elevii pot fi implicați şi pot colabora la îndeplinirea obiectivelor proiectului echipei. Între avantajele acestei metode amintim: stimularea spiritului investigativ al elevilor, a gândirii lor critice şi creatoare, participarea activă la procesul de învățare, sporirea încrederii în sine, îmbunătățirea atitudinii elevilor față de învățare, creşterea gradului de responsabilizare în privința propriului studiu, formarea unor competențe complexe, a unor abilități de colaborare şi a competențelor de comunicare, implicarea tuturor elevilor.

O astfel de abordare, integrativă şi interdisciplinară, va permite stabilirea unor relații imediate între conținuturile învățării şi realitate, cu alte cuvinte, va duce la conştientizarea de către elev a importanței achizițiilor proprii în procesul de învățare. În cadrul orelor de literatură, pornind de la o întrebare cheie, prin intermediul proiectului de echipă, se pot identifica răspunsuri care să fie sprijinite deopotrivă de experiența lecturii şi de competențele informatice şi comunicaționale ale elevilor. Astfel, o întrebare (de pildă, *Cum poate literatura să ne faciliteze autocunoaşterea şi dezvoltarea personală?*) poate sluji drept stimul pentru elevii aflați în fața oricărui text literar şi poate determina cercetarea din perspective diferite, cu mijloace diferite (inclusiv tehnice), a unei teme. Pornind de la o asemenea întrebare, dublată de aplecarea asupra unui roman (din literatura interbelică, spre exemplu), elevii investighează prin metoda învățării bazate pe proiect contextul istoric al apariției operei literare (*Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de *Camil Petrescu* - poate servi ca exemplu), precum şi biografia scriitorului, pentru a putea face conexiuni între diferitele aspecte ale romanului (personaje, întâmplări) şi viața scriitorului. În acest scop vor utiliza atât mijloacele tradiționale (cărți, dicționare, albume, ziare, reviste etc.), cât şi mijloace moderne: (Internetul, enciclopediile virtuale, filmele documentare create cu ajutorul TIC etc.), întreg demersul educativ urmărind implementarea învățării bazate pe proiect. Elevii vor avea de alcătuit un proiect în funcție de interesele, abilitățile, nevoile personale, corelate cu conținutul specific al învățării. Elevii vor citi „experiențele" relatate de autor în roman şi vor realiza portofoliul de lectură – *The Student Jurnal Handout*. Se va viziona ecranizarea acestei opere literare şi elevii vor interpreta titlul, semnificațiile temelor romanului, planurilor narative, momentelor subiectului, tehnicilor narative etc. şi vor aplica aceste elemente (condiția intelectualului lucid, experiența erotică, experiența războiului) la problemele vieții moderne, încercând să argumenteze modul de integrare a personajului central al romanului în contemporaneitate.

Elevii vor lucra atât individual, cât şi în perechi sau în echipă pentru a realiza produse multimedia în care să sintetizeze cunoştințele învățate (prezentări Power Point, jurnal electronic de campanie etc.) şi vor descoperi mijloace moderne de comunicare în mediul digital (blogul literar – blogul personajului literar). Toate acestea vor influența pozitiv elevii, deoarece aceştia vor conştientiza importanța condiției intelectualului (pornind de la Ştefan Gheorghidiu, personajul principal al romanului amintit), precum şi a cunoaşterii de sine şi a comunicării în relațiile cu ceilalți sau consecințele pe care experiența iubirii şi cea a războiului le au asupra dezvoltării personalității umane. De asemenea, elevii vor fi antrenați într-o dezbatere, plecând de la o teză („Gheorghidiu e un erou din galeria „inadaptabililor", e un învins..." – G. Călinescu), cu scopul de a le stimula gândirea critică şi creatoare, iar argumentele lor, pro şi/sau contra, vor fi postate pe pagina wiki a clasei. Toate aceste activități vor constitui parte din proiectul de echipă în care vor fi antrenați elevii, care devin, astfel, factori activi ai învățării.

Întrebarea esențială de la care porneşte proiectul, respectiv procesul de predare-învățare, este susținută şi de alte întrebări ale unității de învățare (Ce elemente din realitate au constituit sursa de inspirație pentru romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*? Ce oferă adolescenților de astăzi romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu?). Eşafodajul interogativ se vrea a fi un stimul pentru elevii care se vor confrunta şi cu întrebările de conținut ale unității (Care sunt

trăsăturile speciei literare? Ce aspecte ale biografiei scriitorului Camil Petrescu au constituit sursa de inspirație pentru romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*-substratul antropologic? Care este semnificația? Câte planuri narative pot fi identificate în roman? etc.). Toate aceste interogații vor conduce la identificarea mijloacelor eficiente prin care elevul să prezinte soluția colegilor săi. Între aceste mijloace, profesorul poate sugera portofoliul electronic, albumul audio-video, prezentarea PowerPoint, blogul literar etc.

Pentru actualizarea cunoştinţelor, profesorul va solicita elevilor să completeze în perechi graficul K-W-L şi va posta materiale de sprijin/sinteză pe propriul wiki. Fiecare elev îşi va crea o pagină cu numele său şi se familiarizează cu pagina wiki, unde va posta produse ale activității proiectului. Pe parcursul unității, elevii vor avea de realizat următoarele proiecte: a) fiecare elev va crea blogul personajului literar (http://stefanghiorghidiu.blogspot.com, http://curentalternativcurentcontinuu.blogspot.com/2010/02/pe-font.html, de exemplu), pe care, în încercarea de a empatiza cu personajul, va trebui să posteze zilnic impresiile. Blogul va fi evaluat la sfârşitul unității; b) realizarea unei publicații cu rol de promovare a produsului echipei (promovarea blogului, de exemplu, prin pliante, afişe, postere) – proiect de echipă; c) realizarea unei prezentări PowerPoint cu aspecte din viața autorului, relevante pentru romanul în discuție-proiect de echipă; d) realizarea unei prezentări PowerPoint cu imagini ale semnului zodiacal în care îl vor încadra pe Ştefan Gheorghidiu – proiect de echipă; e) identificarea unor imagini, sunete (fragmente audio-video) corespunzătoare anumitor pasaje din roman-proiect de echipă; f) realizarea unor eseuri libere (1. Creați un alt sfârşit al romanului, 2. Răspundeți la întrebarea „Ce aspecte ale realității aş folosi ca sursă de inspirație pentru un roman dacă aş fi scriitor?) – proiect de echipă; g) realizarea unor eseuri structurate, argumentative (de caracterizare a personajului, de integrare a romanului în tipologia romanului modern) postate pe pagina wiki – proiect individual.

Pentru exemplul de bune practici şi pentru stimularea elevilor, profesorul va utiliza în timpul predării-învățării prezentări PowerPoint (metoda horoscopului în imagini, de pildă), suport video (secvențe din ecranizarea romanului), suport audio ilustrativ pentru anumite episoade din roman, pliantul de promovare a metodei proiectului etc. Tot profesorul este cel care va media între conținutul învățării şi elevi, determinându-i pe aceştia să ia propriile decizii în finalizarea proiectului, responsabilizându-i în procesul de învățare şi în colaborarea cu ceilalți elevi. Elevii care nu dețin competențe avansate legate de folosirea tehnologiei sau care nu dispun de calculator acasă vor primi sprijin suplimentar din partea profesorului şi a colegilor. Elevii cu nevoi speciale vor avea timp suplimentar pentru studiu, iar obiectivele operaționale vor fi ajustate conform competențelor lor (de exemplu, vor primi fişa cu descriptorii zodiilor). Elevii care vor termina de realizat sarcinile de învățare într-un timp redus comparativ cu colegii lor, vor avea sarcini de lucru suplimentar (de exemplu, vor avea proiecte cu final deschis; elevii talentați pot desena semnul zodiacal al protagonistului, elevii cu talent muzical pot crea o melodie proprie unui moment din roman etc.).

Evaluarea elevilor se va face pe tot parcursul desfăşurării demersului educativ. Evaluarea inițială se va realiza prin jurnal reflexiv, prezentare Power Point – analiza nevoilor de învățare, graficul K-W-L. Evaluarea formativă se poate desfăşura utilizând *The Student Jurnal Handout*, diferite grile (grilă de evaluare a reconstituirii subiectului romanului, grilă de evaluare a lecturii), blogul literar, listă de verificare a creativității, observarea grupei de elevi, fişa de evaluare Power Point, jurnalul reflexiv etc. În ceea ce priveşte evaluarea finală se va opera cu grile (grila de evaluare criterială pentru eseul structurat, barem de evaluare proiect, listă de întrebări reflecție pentru proiect, grilă de evaluare criterială a colaborării, grilă de evaluare a lucrului în echipă, grila de evaluare pentru pagina wiki etc.). Formele de evaluare şi de autoevaluare solicită dezvoltarea abilităților de comunicare (verbală, scrisă şi multimedia), de colaborare, de lucru în echipă şi individual, de reflecție, de creativitate, de cercetare, de gândire critică şi de coordonare a procesului de autoformare. Evaluarea sumativă a proiectului se va face prin portofoliul electronic al elevului care va cuprinde eseuri argumentative, eseuri libere, materiale multimedia – albume de fotografii ale autorului, PowerPoint-uri, pliante, afişe, ecusoane etc.

Toate acestea presupun o racordare a informațiile extrase din textul literar la realitatea imediată, iar calculatorul poate media între acestea şi receptorii-elevi. Metoda proiectului este doar una dintre cele care pot

aduce împreună aceste domenii diferite, satisfăcând mai multe necesităţi ale elevului: desfăşurarea unei activităţi atractive, moderne, implicarea activă şi asumarea rolului decisiv în procesul de învăţare, dezvoltarea competenţelor media.

Referinţe bibliografice:

1. Făt S. *Fundamentări teoretice în E-learning*. Elearning. România, 2007.
2. Stroe A.D. *Standarde şi sisteme de E-learning*. Editura Edusoft, 2005.
3. Ungureanu A. *Metodica studierii Limbii şi literaturii române*. Editura AS'S, 2003.

ANALIZA MOTIVELOR LITERARE.
Motivul *casei* în creaţia lui I. Druţă şi D. Matcovschi

NATALIA DRAGOI, *doctorandă*, U.S.M.

Abstract: *Texte de l'article examine donné les éléments essentiels de l'épopée, pourquoi le thème est tenu obligatoirement examinés et clarifiés. Les deux auteurs nous appelons ressemble en grande partie et la formule narrative, et dans le monde rustique qu'il révoque et motifs:* ***village, maison, route, forêt***.

Printre elementele esenţiale ale textului epic, **motivul** şi **tema** se cer analizate şi clarificate în mod obligatoriu. Amintim că motivul este şi o temă care se repetă, şi o situaţie care revine (în folclor: *mama vitregă, fratele mai mic* ş.a.). şi chiar o imagine reluată şi devenită emblematică pentru creaţia unui scriitor (bunăoară, *plumbul* la G. Bacovia, *lacrima* la Gr. Vieru ş.a.). Cei doi scriitori la care ne referim se aseamănă în bună măsură şi prin formula narativă, şi prin universul rustic pe care îl revocă, şi prin motive: *satul, casa, drumul, pădurea*.

Care să fie semnificaţia motivului ***casei*** *la ambii scriitori?* – e întrebarea-cheie a paginilor ce urmează. *De ce insistăm asupra motivului* ***casei***? Pentru că, pe lângă celelalte elemente comune (formula narativă, interesul pentru rustic etc.) cei doi scriitori se mai apropie prin **motivele** abordate: *satul, casa, valorile folclorice, despiritualizarea şi consecinţele ei...*

De la ce începem? De la necesitatea şi obligaţia de a depista corect aceste motive; de la datoria de a le privi în contextul altor motive, de a le compara şi de a constata, în cele din urmă, cum îmbogăţesc ele mesajul unei scrieri.

D. Matcovschi abordează în creaţia sa teme şi motive tradiţionale. În sfera de interes a poetului, scriitorului şi dramaturgului Matcovschi intră teme relevante pentru creaţie: Patria, Limba, Neamul, Istoria, Cuvântul, Omul ca individualitate şi promotor al Binelui şi Frumosului. Motivul casei ca loc sfânt apare pregnant tratat în romanul „**Focul din vatră**". Subiectul romanului este orientat tridimensional, alunecând prin diverse tehnici narative (paralelism, introspecţie, retrospecţie) pe axa evenimenţială legată de viaţa lui Grigore Ciobanu şi a lui Grigore Rusan şi, în fine, pe axa digresiunilor lirice. Omniscienţa naratorului şi cvasiprezenţa lui în naraţiune vine să expliciteze fiecare gest, gând şi dorinţă a personajelor, cu riscul de a lipsi oarecum scrierea de orice mister. Chiar şi titlul romanului „**Focul din vatră**" care ar invita cititorul să descopere individual sugestiile şi semnificaţiile lui, este reluat şi elucidat de însuşi naratorul printre şirul de interogaţii retorice. Prezentând în paralel existenţa lui Grigore Rusan şi cea a lui Grigore Ciobanu, autorul are drept obiectiv să-şi surprindă personajele în toiul momentelor cruciale ale vieţii, pentru a marca evoluţia caracterelor lor prin contrast: ascensiunea în plan material a lui Grigore Rusan probează, de fapt, involuţia lui în cel spiritual şi viceversa acestor fluctuaţii în cazul lui Grigore Ciobanu.

Abilitatea rudimentară a naratorului în a surprinde elementele constituante ale caracterelor personajelor, se dă preferinţă situaţiilor banale, ordinare, care plafonează sugestia şi expresivitatea personajelor create. Din scurte relatări se punctează crearea a două familii tinere -

2 centre de interes ale naratorului, în jurul cărora gravitează desfăşurarea evenimentelor. Nu avem multe detalii, cum s-a îndrăgostit şi a decis să se căsătorească Grigore Ciobanu: „*A doua zi povestea s-a repetat, a treia zi din nou. şi astfel Grigore s-a căsătorit în iarna aceea, era şi vremea să se căsătorească*” (p. 66), în cazuri foarte rare. autorul strecoară în canavaua naraţiunii elemente de analiză psihologică a personajelor, iar de cele mai multe ori personajul „trăieşte?” în cadrul operei plat, superficial. Ceva mai multă lumină a aruncat naratorul asupra alegerii! lui Grigore Rusan, când relatează despre multiplele posibilităţi de alegere a ursitei: „*...ar fi putut să se căsătorească la Surda sau la Petreşti. la Alba sau la Floreşti... - fete frumoase pretutindeni sînt... numai că Dumitra, dintre toate fetele frumoase pe care le-a cunoscut Grigore, a fost cea mai frumoasă şi cea mai plină de draci...*” (p. 24). Acest indiciu ar putea fi nesemnificativ, dacă n-ar apărea întrebarea, de ce instanţa care narează evenimentele. îşi asumă atâta părtinire în aprecierea personajelor sale, $r^se poate sesizat tendinţa autorului de a retuşa unele situaţii, trăsături de * caracter în scopul de a nuanţa şi transmite tocmai mesajul dorit. Grigore Rusan are permanent mai multe priorităţi decât celălalt Grigore. Şi chiar nunta ambilor este de un contrast izbitor - unul nu mai încape de bine şi bogăţie, iar celălalt se limitează la o masă modestă cu câţiva invitaţi: „*...hai să fim nănaşi, cu toate că vai de nunta ceea la care am stat noi în capul mesei aflăm noi prin intermediul nănaşei*”. Total opusă acestei nunţi modeste este căsătoria celuilalt Grigore a cărui nuntă „*n-a fost una obişnuită, ci a fost o nuntă extraordinară, la care au nuntit câteva sute de perechi, satul întreg aproape*” (p. 54).

Romanul „**Focul din vatră**” inspectează prin tehnica ping-pongului destinul casei lui Grigore Rusan şi a lui Grigore Ciobanu, oprindu-se uneori şi în curtea altor personaje prin intermediul cărora se aduce în scenă destinul altor case ale satului - casa Margaretei şi a lui Fimca, casa lui Aristid, casa lui badea Vasile etc. Grigore Rusan moşteneşte casa părinţilor săi - „*o casă bună, trainică, cu grădină în faţă. cu Nistru alături, cu stâncă în ogradă, de pe care stâncă se vedea toată mahala, şi toată Alba ca în palmă.*” (p. 54). Această aşezare a casei îl privilegiază pe Grigore Rusan, poziţionându-1 de-asupra tuturor şi accentuând o dată în plus importanţa lui în lumea Dudei. Grigore Rusan „*deştept şi hâtru*”, „*lacom, ambiţios şi invidios*” după cum îl caracterizează însuşi naratorul, îşi capătă într-un termen scurt notorietate în sat: „*Avea cap pe umeri Grigore. judeca, şi în curând toată Duda a început să-i poarte respectul, ca unui om de ispravă ce era*” (ibidem, p. 55). Casa şi ograda lui Grigore Rusan trezeşte curiozitatea sătenilor prin luxul, confortul şi modernul ajustate de stăpân: „*prietenii care veneau la Grigore se minunau, fireşte, de ingeniozitatea gospodarului, Grigore îi lăsa să se minuneze, îi făcea o deosebită plăcere când aceştia se minunau*” (p. 56). Căsnicia lui Grigore pare a fi una prosperă, îndestulată material, dar spre sfârşitul cărţii, se adevereşte a fi săracă spiritual, iar acea Dumitră deşteaptă şi „plină de draci” - o femeie străină care nu 1-a înţeles pe Grigore - două lumi diferite imposibil să se contopească şi să formeze una.

De cealaltă parte a cortinei este casa lui Grigore Ciobanu şi se pare că nu întâmplător şi-a numit personajul cu numele de Ciobanu. Acest Grigore cumpătat şi echilibrat, îngăduitor şi răbdător, este împovărat de plăsmuitorul său să ducă pe umeri „*povara bunătăţii*” lui. Grigore, la rândul său, moşteneşte şi el o casă, casa pe care a construit-o împreună cu mamă-sa, moment ce aminteşte de alt personaj din literatura, basarabeană postbelică - Gheorghe Doinaru. Rămaşi ambii fără sprijinul patern, cresc în greutăţi şi lipsuri alături de mamele lor: „*Şi Grigore a crescut fără tată. dar foarte cuminte a crescut (...) Ar fi vrut de atâtea ori. când era mic, să iasă cu taică-său în sat, de mână. să se ducă cu el. cu taică-său la cosit, la arat. la semănat, să înveţe anume de la taică-său a duce pământul în spate, a fi bărbat, a fi gospodar, a fi om în rând cu oamenii. Toate acestea însă le-a învăţat singur, de la străini le-a învăţat, de aceea le-a învăţat greu, dureros de greu*” (p. 22). Diferenţa acestor două copilării vitregite constă în faptul că Grigore Ciobanu rămâne orfan de tată din cauza războiului, iar Gheorghe - din cauza patimii de a doini a tatălui său.

În articolul „Valențe simbolice ale spațialității la Ion Druță: Casa", criticul literar Eliza Botezatu susține că „*Ipostazele şi configurația casei sînt multe şi diverse - prin acest motiv scriitorul spune un adevăr esențial despre timp, lume şi om, relevându-şi prin el, forța de sinteză şi generalizare*" [1, p. 144]. Acest adevăr se identifică şi se intersectează simetric la ambii scriitori, atât că diferită este maniera de prezentare a lui. căci motivul casei nu poate conține echivocuri în operele de factură tradițională a ambilor scriitori. „*Prin motivul casei Ion Druță aduce vorba despre valori spirituale şi legătura generațiilor. (...) în resorturile intime ale scrierilor Casa înseamnă Neamul, care adună şi cimentează, e continuitatea şi spiritul comuniunii...*" [1, p. 146]. Casa în opera lui Ion Druță trăieşte în timp şi „*are un destin comparabil concomitent şi cu destinul eroilor şi cu cel al poporului, fiind un monument al memoriei naționale, purtând semnele timpului, trăindu-i dramele, strigându-i durerile, aşteptând cu aşteptările lui...*" [ibidem, p. 150]. Se aude în viața casei plânsul timpului - în ea s-a condensat existența generațiilor de țărani care au traversat momente istorice, politice şi sociale cruciale (Ruța, Păstorul. Pavel Rusu. Onache Cărăbuş). Traiectoria în timp a casei poartă urme din realitățile dramatice ale istoriei, din seismele naturii, din alte situații existențiale. Spațiu al tăcerii înțelepte, oază guvernată de nostalgie, casa. în creația druțiană. e puternică şi prin amintiri - totdeauna ea are un trecut care poartă vibrații şi taine din experiența personală a stăpânului. Casa Ruței nu se vrea schimbată ca să nu-şi piardă amintirile. Memoria afectivă păstrează intacte chipurile părinților, visul ce i-a încălzit anii tinereții, cocostârcii în rotocoale lungi deasupra casei. Casa apare uneori ca un spațiu învelit în aura visului... visul lui Gheorghe este să aibă o casă gospodărească, visul Rusandei e să aibă o casă frumoasă („*şi ar avea ei căsuța lor. şi perdele împletite cu andrica, ar pune pe perete lăicerul ista cu două gheorghine...*"); casa Vasiluței e casa unui vis trăit aievea, întinerit, înaripat. Casa lui Onache Cărăbuş la finele romanului este casa-singurătate unde nu vroia să se întoarcă: „*Casa îi era de-acu aproape de tot. dar nu-i era lui a se întoarce în casa ceea, şi el căuta vreun drumuşor ca să mai înconjoare oleacă...*".

În creația lui <u>Dumitru Matcovschi</u>, motivul casei este surprins mai mult prin prisma paradigmei <u>casa - lăcaş al familiei</u>, relevat prin titlul-sinecdocă „Focul din vatră". Prozatorul Matcovschi îşi creează în cadrul romanului. în mod frecvent, un atelier de... lucru transparent - digresiunile lirice, prin intermediul cărora, scriitorul aduce percutant în scenă problemele care-l macină flagrant şi care-i determină însăşi creația. Din primele pagini ale romanului, Matcovschi schițează câteva repere de fond ale scrierii sale: „*Vreau să mă întreb de la bun început: „Cum rămâne cu inima?"...Inima cea nemuritoare e veşnică şi toate câte se întâmplă,şi toate câte nu se întâmplă - în pereții ei se adună şi acolo, între pereții ei, dor şi bucură, bucură şi dor...*". Tonul sentențios al acestei replici rezumă generalizând esența vieții, care punctată de clipe fericite, succedate implacabil de cele nefericite, se consumă într-un *perpetuum fortuna labilis*. Grigore Ciobanu şi Grigore Rusan. precum şi celelalte personaje vor trece inevitabil prin acest dor şi bucură, împlinindu-şi destinul menit de scriitor.

„*Vreau să mă întreb de la bun început:..Cum rămâne cu sufletul?*" (...) *Există săraci cu suflet mare de când lumea şi pământul. dar ce anume ştie să încapă un suflet mare? Probabil strop de lumină şi strop de pământ. pentru a rămâne larg deschis către om...*". Poet de structură psihologică, Matcovschi nu evită nici în proza sa liricul, dăruindu-se plenar metaforei. Omul, fiind materie (pământ) şi spirit (lumină), trebuie să țină cont în existența sa de menirea lui pe pământ şi să-şi îndeplinească datoria de om. potrivit concepției naratorului: „*Datoria față de cine, față de ce? În primul rând, datoria față de pământ. Adică, datoria de om, cea mai simplă dintre toate, datoria noastră primară cu care am venit şi cu care vom pleca odată din viață*". Cel mai probabil la Grigore se referă naratorul în momentul când se întreabă despre suflet şi curățenia lui. Deşi pus în situații limită, Grigore Ciobanu nu încalcă preceptele etice ale pământului, ținându-se corect şi dârz în orice intemperii şi împlinindu-şi menirea.

„*Vreau să mă întreb de la bun început „Cum rămâne cu focul din vatră?" Cineva dintre noi trebuie să-l păstreze, este o datorie a noastră, la flacăra lui ne vom pleca de-a pururi piatra*

frunții, să ne-o încălzim și să o ferim de umbre. Casa noastră numai cu focul din vatră e casă. Aici lângă focul din vatră, copiii se învață a iubi pământ și om, pasăre și pom, aici lângă focul din vatră simți cerul de asupra ta mai înalt, mai limpede, și pacea coboară cu pace din imensitate, șa-ți mângâie cu aripa pleoapele - pacea lumii acesteia, iubitoare de viață...". Nu putem să nu sesizării printre rândurile acestui fragment ritmul și tonul din poezia lui L. Balga „**Sufletul satului**": *„Aici orice gând c mai încet,/ și inima-ți zvâcnește mai rar,/ ca și cum nu ți-ar bate în piept,/ ci adânc în pământ undeva./ Aici se vindeca setea de mântuire/ și dacă ți-ai sângerat picioarele/ te așezi pe un podmol de lut..."*

Și aici, ca și în cazul scrierilor lui Druță. casa înseamnă Neamul, acel „*grămăjoară*" simbolic, acel „mal de piatră" care ne-a ajutat și ne ajută să rezistăm în timp. unde revenim să ne aplecăm „piatra frunții" - metaforă ce relevă „greul cel mai greu mai mare" (L. Blaga) adunat în lume și pe care-1 ducem acasă, să-1 topim la para focului din vatră catharctic, purificator.

Analizând volumul de versuri „**Casa părintească**", M. Cimpoi a făcut trimitere la unul din motivele recurente ale creației poetice matcovschiene: „*Poetul nu va simboliza materia prin lut - și aceasta ne vorbește despre o anumită duritate a substanței și chiar a structurii, ci printr-un element ce reprezintă condensarea maximă: piatra*" Atât în poezie, cât și în proză scriitorul Matcovschi nu pierde nici un moment în care motivul pietrei să nu fie prezent, fapt ce amintește inevitabil cazul similar despre mitul personal al pietrei la poetul Anatol Codru. De la casa zidită din piatră. „*drumurile lunecoase, abrupte și prăpăstioase*", „*rădăcinile adinei, crescute în piatră. în stâncă. pentru că Duda e așezată între pietre. între stânci*" etc. Până la „piatra frunții" - motivul reiterează nuanța unei durități artistice care „*nu e o poză sau numai un dat temperamental: ea ilustrează o concesiune artistică, fiind de fapt o amprentă a destinului pământului și a asprimilor veacului*".[N]

„*...focul arde în vatră cătinel și vine el. focul acesta din moși-strămoși*...„. În acest context metafora „focul din vatră" cumulează semnificația de tezaur spiritual și moral moștenit de la predecesori și este și aici o replică lirico-epică la poezia lui L. Blaga „*Părinții*": *„Coboară-n lut părinții, rând/ pe rând, în timp ce-n noi mai cresc/ grădinile. Ei vor să fie rădăcinile,/ prin cari ne prelungim pe sub pământ./ Se-ntind domol părinții pe subt pietre, în timp ce în lumini mai adastăm,/ în timp ce fericiri ne-mprumutăm/ și suferinți și apă vie pe la vetre."*

Atât la Matcovschi, cât și la Ion Druță, casa semnifică, așadar, spațiul familiei, unde se întâlnesc generațiile - buneii, părinții, nepoții: transmițând mai departe lecția lor de viață. „*Au satele noastre o putere misterioasă asupra sufletelor crescute într-o singură matcă*" și această putere se numește, sentimentul neamului. Ciutura se știa împletită din mai multe rădăcini de neamuri și aceste vițe își aveau numele lor", iar oamenii de aceeași viță, „*chiar dacă își aveau oasele rătăcite prin alte mahale, mai totdeauna semănau și la statură, și la vorbă, și la umblet*".

M. Cimpoi abordează motivul casei din opera druțiană din perspectiva spațiului sacru în care „sufletul păstrează o ordine etică și se raportează intim la lumea dinafară. Vasiluța este o vădană, care face parte la Druță din șirul oamenilor simpli ai pământului și visează la o împlinire prin dragoste, dar știe că sentimentul datoriei este superior acestuia: ea trebuie să păstreze amintirea soțului său căzut pe front și trebuie să fie în continuare mama feciorului său Andrei"/6 Ieșirea din acest spațiu sacru se soldează cu un eșec pe planul realizării existențiale a omului, este tocmai ideea pe care o promovează și Matcovschi în continuarea șirului polemic al interogațiilor retorice : „Ci nu cunoaște fericirea omul care a lăsat, la grea cumpănă, ușile casei vraiște deschise să pătrundă înăuntru vânturile și să vânture lacom pumnul cald de cenușă ce mai adăpostea umbră de scânteie.". Paradoxal, dar tocmai femeia este cea care lasă ușile vraiște deschise și lasă să pătrundă vânturile în casa lor și a creației lui D. Matcovschi. Contrar romanelor precedente ale lui Matcovschi „ **Duda**" și „**Bătuta**"). „Focul din vatră" are un filon epic bine pus la punct, dar de această dată scrierea alunecă în extrema publicisticii și privează romanul de multe momente importante. Grăbindu-se să ajungă la problema-cheie a romanului, naratorul supune sincopei două decenii din existența personajelor, ca să ajungă tocmai în pragul destrămării celor două familii.

Prins în iureşul transformărilor şi tehnologizărilor din anii '70-"80. elocventul personaj Grigore Rusan, trăieşte doar cu proiectele şi fanteziile sale, trezindu-se într-o zi abandonat de soție. Celălalt Grigore îşi trăieşte zi de zi eşecul matrimonial, neputând evita sciziunea.

„Vreau să mă întreb de la bun început „Cum rămâne cu focul din vatră?" Cineva dintre noi trebuie să-1 păstreze...". Şi acest „cineva" ne cuprinde şi pe noi: toți purtăm răspunderea pentru „*focul din vatră*", pentru casa părintească şi grai, toate alcătuind nişte permanenţe ale spiritului.

Referințe bibliografice:

1. Botezatu E. *Valențele simbolice ale spațialității la Ion Druță: **casa***. In: Opera lui Ion Druță: univers artistic,: spiritual, filozofic, vol. II, CEP USM, Chişinău, 2004, p. 144.
2. Cimpoi M. *Poezia casei. Alte disocieri*. Cartea Moldovenească, Chişinău, 1971.
3. Cimpoi M. *Spațiul sacru*. In: Opera lui ion Drută: univers artistic, spiritual, filozofic. CEP USM, Chişinău, 2004, p. 110.
4. *Curriculumul pentru învățământul liceal, Limba şi literatura română*. Ştiința, Chişinău, 2010.
5. Jauss H.R. *Experiență estetică şi hermeneutică literară*. Editura Univers, Bucureşti, 1983.
6. Matcovschi D. *Focul din vatră*. Chişinău.
7. Parfene C. *Literatura în şcoală*. Editura Universității „Al.I. Cuza", Iaşi, 1997.
8. Şchiopu C. *Metodica predării literaturii române*. Chişinău, 2009.

ТЕМЫ ОБЩЕНИЯ КАК ЕДИНИЦЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ *РКИ* (ПРОДВИНУТЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ)

PETRU ISTRATE,
profesor doctor,
Colegiul Tehnic «Ioan C. Ştefănescu», Iaşi, **România**

Abstract: *This article studies the competence of communication. A special attention is given to the themes for communications of a teacher of Russian as a foreign language.*

В результате исследований создана профессиограмма преподавателя, в том числе профессиограмма учителя русского языка как иностранного (далее **РКИ**)[9]. Профессиограмма преподавателя представляет собой «документ, в котором описывается система требований, предъявляемых к преподавателю в области знаний, умений, личностных качеств, способностей и профессионального мастерства» [1, с. 262-263].

Современный учитель должен быть готов к выбору оптимальных форм работы. Коммуникативность обучения и педагогика сотрудничества должны получить более конкретную реализацию[10].

Понятие «коммуникативная компетенция» впервые было введено Н. Хомским[11] (со ссылкой на Вильгельма фон Гумбольдта) для обозначения многокомпонентной способности эффективной коммуникации на изучаемом иностранном языке.

В русской лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был предложен М.Н. Вятютневым. Русский методист предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в

[9] См. об этом Молчановский В.В. *Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа.* М., 1998.

[10] См. об этом Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. *Методика преподавания русского языка как иностранного.* М.: Русский язык, 1990, с. 248.

[11] См об этом Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. М., 1972.

процессе взаимной адаптации» [6, с. 38]. Эта способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения осуществляется «на фоне культурного контекста» [7, с. 5] и приобретается в результате «естественной коммуникации или специально организованного обучения» [8, с. 55].

Коммуникативная компетенция образуется во всех видах речевой деятельности в их взаимодействии. С точки зрения теории речевой деятельности составляющими коммуникативной компетенции были названы компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании [19, с. 7]. Данные виды компетенции формируются на базе лексической и грамматической компетенций, входящих в ядро языковой компетенции[12].

Современные русские и зарубежные исследователи, развивая идею Н. Хомского, выделяют следующие компоненты, составляющие коммуникативную компетенцию: лингвистический, дискурсивный, социолингвистический, социокультурный и стратегический [14, с. 3].

Единицами этой компетенции считаются: а) сферы коммуникативной деятельности; б) темы, ситуации общения и программы их развёртывания; в) речевые действия; г) социальные и коммуникативные роли собеседников; тактика коммуникации в ситуациях при выполнении программы поведения; е) типы текстов и правила их построения; ж) языковые минимумы [1, с. 109].

Одними из единиц коммуникативной компетенции являются темы общения. Тематический принцип организации материала с учётом коммуникативного метода обучения способствует общению учащихся на данные темы.

Дополнительные материалы к учебникам РКИ включают такие темы, как: знакомство, учёба, литература, искусство и культура, праздники, путешествие (русские города и география), история, наука, СМИ, спорт, экономика, риторика преподавателя РКИ и др. Они изложены в страноведческом аспекте и содержат актуальную информацию для овладения разными видами речевой деятельности, для сдачи различных экзаменов или конкурсов и для подготовки к олимпиадам по РКИ. В рамках каждой темы учащиеся обогащают свои знания о жизни и социально-экономическом положении русского народа, об искусстве и культуре Российской Федерации, об истории и географии, об обычаях и традициях, о спорте и СМИ. Например, для продвинутого уровня владения русским языком как иностранным существуют материалы, построенные по тематическому принципу изложения, с учётом коммуникативного метода обучения: учебное пособие В.И. Аннушкина, А.А. Акишиной и Т.Л. Жарковой [3], учебник А. Богомолова [5] и др.

В современной методике РКИ создаются партнёрские отношения между учителем и учащимися на уроке, что в максимальной мере обеспечивает раскрытие личностного потенциала учеников и прочное усвоение иностранного языка в процессе особой реализации занятий, напр.: применение русских заглавий, цитат, фразеологизмов и метафор в разных тематических ситуациях общения: «*Горе от ума*» (для темы «Учёба») или *«Палка о двух концах»* (для темы «Подросток») или «*Москва слезам не верит* или *Москва... как много в этом звуке*» или «*Сант-Петербург – Северная Венеция* или *Северная Пальмира*» или *«Ехать в Тулу со своим самоваром»* (для темы «Города России»).

Согласно коммуникативной методике для каждой темы разработаны различные методические упражнения (фонетические, лексические, коммуникативные, стилистические), но первостепенными являются коммуникативные. Например, в рамках темы «Русское кино» для продвинутого уровня владения РКИ нами предложены следующие коммуникативные упражнения[13]:

- Что вы знаете о русской кинематографии? Вам известны какие-то имена и фамилии русских / советских актёров или режиссёров? Расскажите вкратце о них;
- Сделайте аннотацию (краткую характеристику содержания) вашего любимого русского фильма (10-15 строчек);

---

[12] См. об этом Бастрикова Е.М. *Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен* // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004, с. 44.

[13] В разработке данных упражнений был учтен принцип ситуативно-тематической организации материала

- Передайте содержание вашего любимого русского фильма (15-20 строчек);
- Исходя из выше указанных образцов [в учебнике существует ряд текстов для выбранных тем], сделайте презентацию вашего любимого классического или современного русского фильма или сериала (объём презентации 20-25 строчек);
- Прокомментируйте реплику героини из русского кинофильма (10-15 строчек):
- «Маша: - Так, а что нам на завтра обещают синоптики? Так, товарищи синоптики обещают нам всего 20 градусов, зато с плюсом, облачность с переменой, ветер тёплый, северо-западный. Ну, кому-то будет ясно, кому-то не очень! Погода в Питере меняется с космической скоростью, а вместе с ней, между прочим, и настроение! Так, вот, для стабилизации эмоций дышите глубже и оставайтесь на вашей волне! Кстати, это отличное место! Стойте тут! Никуда не уходите! Ну, и давайте знакомиться! Я – Маша Эмильянова и вы слушаете радио Питер F.M.» (отрывок из кинофильма «Питер F.M.» - 2005 год выпуска);
- Составьте диалог о вашем любимом русском (советском) фильме, режиссёре или актёре / актрисе объёмом в 10-15 реплик;
- Напишите эссе / сочинение на тему: «Мой любимый русский фильм» или «Кино как жанр искусства» (объем: 20-25 строчек) [9, с. 72-73].

Таким образом, на продвинутом уровне владения языком на уроках РКИ коммуникативная компетенция является необходимой способностью, которая формируется при помощи различных тематических единиц с учётом системы адекватных текстов и упражнений.

Библиография:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков).* СПб.: Златоуст, 1999.
2. Аннушкин В.И. *Риторика и стилистика. Часть I. Учебное пособие.* М.: Академия труда и социальных отношений, 2004.
3. Аннушкин В.И., Акишина А.А., Жаркова Т.Л. *Знакомиться легко, расставаться трудно: Учебное пособие.* М.: Флинта и Наука, 2004.
4. Бастрикова Е.М. *Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен* // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004.
5. Богомолов А. *Новости из России: Русский язык в СМИ. Учебник для изучающих русский язык как иностранный.* М.: Русский язык. Курсы, 2004.
6. Вятютнев М.Н. *Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах* // Русский язык за рубежом. № 6, 1977.
7. Дэвидсон Д. *Функционирование русского языка: методический аспект* // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М.: Русский язык, 1990.
8. Изаренков Д.И. *Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов* // Русский язык за рубежом. № 4, 1990.
9. Истрате П. *Лицеисты, давайте беседовать по-русски! Тексты и упражнения,* Яссы: Стеф, 2011.
10. *Методика.* / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988.
11. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение).* / Под ред. Щукина А.Н. М.: Русский язык, 1990.
12. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. *Методика преподавания русского языка как иностранного.* М.: Русский язык, 1990.
13. Молчановский В.В. *Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа.* М., 1998.
14. Наролина В.И. *Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста* // Психологическая наука и образование (электронный журнал). № 2, 2010.
15. Покусаева Т.Н. *Метод творческих проектов как одна из технологий формирования коммуникативной компетентности* // Коммуникативная компетенция преподавателя:

Материалы региональной научно-методической конференции (Волгоград, 12-13 февраля 2003). Волгоград, 2004.
16. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. М., 1972.
17. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного.* М.: Высшая школа, 2003.
18. Király M. *Aspecte teoretice şi practice ale predării limbii ruse în şcoală*. Timişoara: Mirton, 1998.
19. Omaggio A.C. *Teaching language in context.* Boston: Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986.

UTILIZAREA TIC ÎN PREDAREA ŞI EVALUAREA PERFORMANȚELOR ELEVILOR LA LIMBA ENGLEZĂ CA DISCIPLINĂ DE CULTURĂ GENERALĂ

CRISTINA CERNEI*, profesoară,*
Liceul Teoretic „Traian”, Chişinău

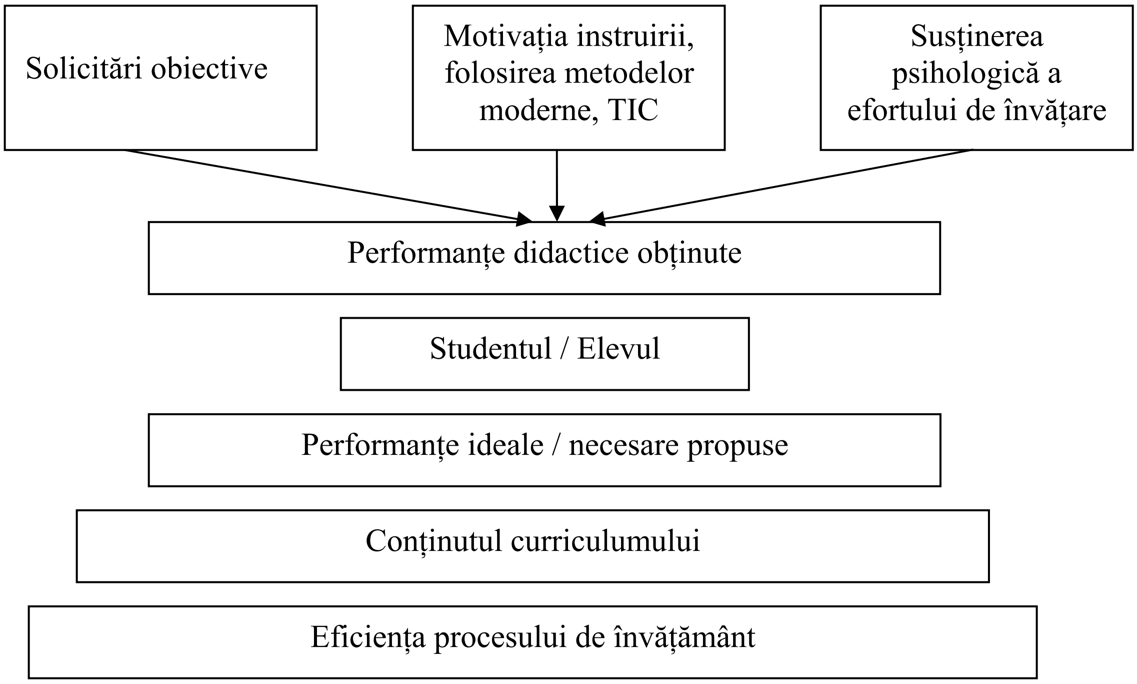
Abstract: *Computers are used more and more in the instructional – educational process, thus making the taught lessons more modern and more motivating in assimilation of knowledge by modern learners. The new modernized curriculum requires of teachers to use computers in teaching, therefore facilitating the teacher's methodology usage. The internet with the help of which teachers have access to an enormous amount of information, the lessons become more actual and more varied. Usage of computers motivates learners to study in a more up-to date environment where computers have settled in and become an important part of every day existence.*

Predarea, practica şi teoria evaluării au cunoscut o amplă dezvoltare sub aspectul paradigmei de utilitate, concretizată prin competențe. Acest lucru este demonstrat în lucrările de referință: D. Brown, J. Betts, J. Clark, H. Pieron, P. Lisevici, N. Mitrofan, H. Pitariu, D. Potolea, I. Radu ş.a.

Actualitatea problemei abordate este confirmată de *Asociația Europeană pentru asigurarea Calității în Învățământul Superior* care a elaborat un set de standarde şi recomandări europene de asigurare internă a calității în învățământ ce includ ca parte componentă şi evaluarea studenților/ elevilor. In ultimul deceniu, în plan internațional, preocupările cu privirea la promovarea calității în învățământul universitar şi preuniversitar au sporit considerabil. Într-un şir de țări ale Europei şi Americii de Nord (Franța, Marea Britanie, Spania, Olanda, Danemarca, Finlanda, SUA, Canada etc.) calitatea se declară scopul principal, se întreprind paşi concreți în planificarea sistemelor de apreciere a calității, se organizează Comisii Naționale de Evaluare.

Paradigma psihopedagogică exprimată presupune că performanțele sunt atinse prin gradul de adecvare dintre nivelul dezvoltării psihofizice ale studentului/ elevului şi solicitările obiective ce i se adresează în procesul de învățământ. Relația directă şi reuşita performanțelor studenților/ elevilor se reflectă prin atitudinile față de activitatea desfăşurată preponderent prin latura motivațională exprimată mai mult prin nivelul de aspirație şi într-o mai mică măsură prin nevoi şi standarde înalte, foarte mulți studenți complăcându-se în limitele acceptabile ale rezultatelor obținute.

Randamentul şi reuşita performanțelor influențează pozitiv activitatea de învățare, prin intensificarea şi susținerea efortului de învățare, stimularea nevoii şi standardelor de performanță, producerea de reacții afective pozitive, influența pozitivă asupra atitudinii şi nivelului de aspirații. Schematic, relația dintre aceste concepte s-ar putea reprezenta ca în figura:



În urma implementării metodelor moderne în sistemul de învățământ, sistemul TIC este tot mai actual şi utilizând acest sistem informațional în educația tinerii generații înseamnă a moderniza o mare parte din sistemul educativ existent. Societatea modernă impune profesorul modern să implementeze tehnologiile informaționale pentru a motiva studenții/ elevii şi a crea un mediu de predare–învățare–evaluare actual şi interesant din punct de vedere metodologic.

La lecția de limbă engleză, tind să folosesc tot mai mult TIC, pentru a realiza obiectivele propuse şi atinge competențele solicitate în curriculum modern. Elevii sunt mult mai motivați, iar interesul față de tehnologiile informaționale a elevilor secolului 21 este mult mai mare decât a celor din secolul trecut. La orele de limbă engleză deseori folosesc prezentările Power Point, pentru a învăța cuvinte noi, ce sunt uşor de reprezentat prin desene, astfel evitând folosirea limbii române la orele de studiu a limbii engleze. Foarte interesant şi distractiv la ore se pot folosi slide-urile în predarea şi evaluarea gramaticii şi a comprehensiunii articolelor citite. TIC este o metodă educativă care poate fi uşor utilizată şi cu acei copii care suferă careva leziuni ce-i împiedică să fie prezenți la ore. Astfel, în momentul în care în clasa a 9-a, o elevă, a absentat la ore pe motiv că şi-a fracturat piciorul, la ora de limbă engleză, via Skype, am putut face ore, eleva în astfel mod a fost la curent cu temele predate, şi evaluată precum ceilalți elevi prezenți la ore. Cu ajutorul TIC, la orele de limbă engleză, deseori folosim sursa Youtube, pentru a asculta vorbitorii nativi ai limbii engleze, cântece pentru a dezvolta tema de cercetare. Spre exemplu, la ora predării *Save The World*, elevii au avut posibilitatea să asculte cântecul *Earth Song,* de *Michael Jackson*, astfel deşi elevilor din start li s-a părut o lecție obişnuită de predare şi învățare, centrată pe studiu din manualul de referință, lecția a rezultat în o oră captivantă de predare şi învățare.

În incinta centrului de resurse americane, ETRC, multe seminare au fost dedicate folosirii TIC în clasele de studiu. Cercetând materialele propuse pe piața virtuală, am orientat predare şi evaluarea limbii engleze cu ajutorul surselor web, utilizând tehnologiile informaționale.

Tehnologiile informaționale sunt tot mai des folosite în procesul instructiv–educativ, ceea ce face orele predate mai moderne şi sunt motivante pentru asimilarea cunoştințelor de către elevi – studenți. Solicitarea curriculumului modern de a practica TIC în orele de clasă, lasă la îndemâna profesorului o mare de idei ce facilitează munca profesorului prin folosirea sursei de Internet drept o paletă de metode. În acelaşi timp, TIC stimulează interesul elevilor față de sistemul educativ, şi creează un mediu de învățare modern actual şi stimulativ.

Referințe bibliografice:

1. Nicola I. *Tratat de pedagogie şcolară.* Aramis, Bucureşti, 2003.
2. Nunan D. *Research Methods in Languaghe Learning/ National Center for English Language Teaching and Research.* Cambridge Universty Press, Cambridge, 1992.
3. O'Malley J., Valdez Pierce L. *Authentic Assessment for English Language Learners*. Longman: USA, 1996.

FALSE COGNATES IN THE PROCESS OF TEACHING GRAMMAR

DUMITRU MELENCIUC, *doctor, prof. univ. interimar*, U.S.M.

Résumé: *Les étudiants ayant opté pour l'apprentissage des langues modernes se rendent souvent compte du fait qu'entre les langues étrangères et celle maternelle il y a des ressemblances et des divergences faciles ou difficiles à être observées mais qui peuvent faciliter ou rendre plus difficile le processus d'apprentissage de la langue respective. Il est désirable de créer de condition de recherche sur des sujets concrets pour que les étudiants puissent saisir eux-mêmes la spécificité de chaque langue en le comparant aux autres.*

Key words: *„false cognates", „deceptive cognates", „false friends" suprasyntactic prosody, enantiosemic, suprasegmental level.*

Rezumat: *„Prietenii perfizi" există nu numai în procesul traducerii unităților lexicale din limba sursă în limba țintă. Acest fenomen se atestă în comunicarea intra- şi inter-lingvală la nivel gramatical, lexical, lexical-gramatical şi fonologic, în plan semiotic şi metasemiotic, în cazul sinonimiei, omonimiei, paronimiei contextuale şi stilistice. Fenomenul lingvistic dat se manifestă şi în diferențele lexical-fonologice şi gramaticale în cadrul dialectelor şi variantelor limbii engleze. În predarea/ învățarea gramaticii limbii engleze se evidențiază anumite dificultăți ce țin de diferite categorisiri propuse de autorii manualelor şi lucrărilor ştiințifice în domeniu.*

"False or deceptive cognates" are found in grammar due to the development of polysemy, semantic evolution, and change of forms, graphical and sound units in various functional styles. As to syntactic structures in verbal communication the speakers and listeners have to distinguish between differences and similarities of meaningful phonetic prosody. In discourse we can realize various meanings. The lexeme "\pretty" in "She is \pretty", used with a simple falling tone, is stating the fact that the young lady is lovely. If the speaker is favourably impressed and exclaims "She is quite \pretty!" he uses an emphatic high fall, wide range, increased loudness and slowed down tempo to express his enthusiasm and admiration. In case of "/pretty?" used with a low rise it may be a simple question or even express some doubt. In case of "\/pretty": a fall rise with specific voice qualifications like in "She is quite \/pretty" - a pejorative enantiosemic meaning is created by means of suprasyntactic prosody: *She might be pretty, but I don't like her!* The prosodic pattern affects the meaning of an utterance. It is a case of "false friends" for foreign learners of English, who are not always familiar with all the subtleties of the suprasegmental level [4, p. 167]. A single prosodic element can change the meaning of the utterance. The ordinary literate user of the language becomes conscious of differences, similarities of sounds and specific prosody in the more obvious cases. The less trained speakers, especially foreigners may find it difficult to realize the meaning rendered by a prosodic structure. In ||What are you □working \for?|| (= What are you trying to obtain?) and □What are you \working.for? (=Why are you working?) - the difference in meaning is due to the use of the emphatic fall on different lexemes. The difference in meaning may be caused by a simple stress pattern: □*dancing* □*girl* (fata dansândă) and □dancing girl (dansatoarea). A pause in an utterance creates confusion in verbal communication: □The sun's rays □ meet□ and □The sons □ raise meat□ - the pause helps us distinguish the difference in meaning, the ambivalence being resolved by the place of the pause and the context [1, p. 21-26].

Teaching and learning the native and foreign languages we should begin to compare grammatical categories and the corresponding terminology. We should first confront different terminological systems of the existing linguistic schools with an etalon system. This makes it easier for students to better understand

the material on the subject. One of the main difficulties in grammatical categorization is the lack of a firmly established relationship between the actual phenomena and their names. It is a question of discovering whether there is any difference in the various approaches and theories, or it is purely a metalinguistic issue. Often the researcher fails to keep clearly apart the facts of the language in question and terminology. Thus, the combination **continuous aspect** is named by some authors as *durative, progressive, extended, expanded, imperfect, imperfective, dynamic aspect/form/tense* etc. Some of these terms are used in text-books to name unfinished actions in non-continuous forms! Let's take another example of n-plets: **past perfect**: *anterior past, ante-preterite, ante-preterit, before past tense, pluperfect, pre-past tense*; present perfect: *anterior present, before present tense, perfect, pre-present tense*; future perfect: *ante-future tense, anterior future, before future (tense), pre-future tense*. It is not merely a question of choosing between this or that particular term, but the question of approach or attitude to categorization. The opposition of ***perfect aspect vs. progressive aspect*** is used by some linguists in the categorial meaning of „finished vs. unfinished actions". Analyzing examples like ***„****He had been reading his book for two hours before I came back"* - we should state the fact that one grammatical form cannot express simultaneously both members of the aspectual opposition! Perfect here expresses grammatical anteriority supported and intensified by the lexical precedence marker „before". Anteriority is the main categorical meaning of all the perfect forms. A finished action can be expressed both by perfect and non-perfect forms: "*I have written a letter"* and "*I wrote a letter to him an hour ago".* In both cases the actions are finished. Perfect forms can express both finished and unfinished actions! For example: *I have lived in Chisinau for 20 years. I like it here* (unfinished action). *I have lived in Chisinau for 20 years and now I am moving to Ungheni.* In the second example contextually the perfect form expresses a finished action. Confronting terminological systems we find discrepancies.

"False cognates" in case of perfect forms. The past perfect forms in the indicative are used to express an anterior action to a moment or action in the past: *When I came home he* ***had*** *already* ***left****.* In clauses of time and condition it expresses a future anterior action: *He said that he would return the book as soon as he* ***had read*** *it/* The same form is used in subjunctive II to express anterior actions in the past and future and non-anterior actions in the past: 1.Anteriority in the past: *He said he would have come earlier if he had known; El a spus că ar fi venit (venea) mai devreme dacă ar fi avut (să fi avut, dacă avea) timp;* 2.Subjunctive II and conditional: *If she had come in time yesterday you would have seen her; Dacă ea ar fi venit (să fi venit, dacă venea) la timp ieri ai fi văzut-o (o vedeai);* In this case in both languages there is no grammatical anteriority expressed. 3 Conditional and Subjunctive II, future anteriority in the past**:** *I knew he would say that he would have come if he had known; Eu ştiam că el va spune că ar fi venit (venea) dacă ar fi ştiut (să fi ştiut).* 4. Subjunctive II, anteriority to a moment or action in the future from the present moment: *She thinks he will say that he would have come if he had known; Ea crede că el va spune că ar fi venit (venea) dacă ar fi ştiut (să fi ştiut, dacă ştia).* This phenomenon should be analyzed and clearly explained to the learners of the language. As to present perfect and perfectul compus, formally they coincide: have + participle II. In English present perfect is used to express anteriority including or excluding the present moment; to express future anterior actions in clauses of time and condition (*I shall return you the book as soon as I have read it*). In Romanian the present tense is used to express anterior action including the present moment: *Citesc cartea de 2 ore. I have been reading te book for 2 hours*. It ca also express actions in the past not connected with the present moment, corresponding to the English past indefinite! *I worked in the garden yesterday. Am lucrat în livadă ieri.* In colloquial speech perfectul compus is occasionally used to express future anterior actions: Îți telefonez cum numai am ajuns acasă! In English it is part of the norm.

Confronting the category of mood we choose a system of 6 categorial forms in English to compare with an identical number of moods in Romanian: Indicative, Imperative, Subjunctive I, Subjunctive II and Suppositional and in Romanian: indicativul, imperativul, condiționalul, Optativul (= Subjonctivul II), conjunctivul, Prezumptivul. In some manuals the infinitive, gerunziul, participle I, participle II and supinul are classified as moods. In reality they belong to the category of representation, or the opposition of finite/non-finite forms. A closer inspection of these modal systems displays discrepancies. The Romanian condiționalul and optativul are homonymous forms. In the majority of grammar books they are given as one categorial form: condiționalul or condițional-optativul. They can be expressed in Romanian by several grammatical forms,

which are polyfunctional and formally belong to different moods. The sentence „*If I had had time I would have come to help you yesterday*" corresponds to - *Dacă aveam timp, veneam să te ajut ieri;* (imperfectul modal in both cases); *Dacă aş fi avut timp aş fi venit să te ajut ieri;* (optative, condițional*); Să fi avut timp aş fi venit (veneam) să te ajut ieri* (conjunctivul in the secondary clause). We think that the category of mood in modern Romanian needs to be reinterpreted, because the present classification is somewhat confusing. Thus, in case of conjunctivul the criterion in singling it out as a separate mood serves the verbal form with the particle „să". The material demonstrates that this grammatical form is polyfunctional and can be used in different mood meanings: 1) Subjunctive I (or Old Subjunctive) **-** *Long live democracy! Să trăiască democrația! I insist that he come. Eu insist ca el să vină". It is necessary that he be (come) here in time. E necesar ca el să vină aici la timp.* 2) Subjunctive II **-***If I were you. Să fiu în locul dumitale... If I had had time yesterday... Să fi avut timp ieri***...** 3) It substitutes the infinitive in Romanian: *They promised to take him home. Ei au promis să-l ducă acasă.* 4) It is used in combinations like: *Let's sit and talk. Să şedem şi să vorbim. He will come in time. El are să vină la timp (future tense); To believe me capable of something like that! Să mă creadă capabil de aşa ceva!* 5) After modal verbs: *Even a child could understand, Şi un copil putea să înțeleagă.* 6) Future tense - *What shall I do? Ce să fac?* 7) To express supposition, including the meanings of suppositional mood: (supposition, necessity, order, command, and insistence: *Might he have been here? Să fi fost el aici? Could I have lost it on my way home? Să-l fi pierdut în drum spre casă? I insist (order) that he should be present. Eu insist (ordon) ca el să fie prezent. It is necessary that he should be here. E necesar ca el să fie aici* [3, p. 11-15].

Another example of polyfunctional polysemy and homonymy is *should*. 1. **Should**+infinitive in the secondary clause of the type (*it) is recommended (suggested* etc.) **that...,** in object clauses after modally charged verbs like *to recommend, to suggest, to demand* etc.**;** in subject clauses etc. *Should* in this case is used in the suppositional mood (which is synonymous to subjunctive I in the second meaning): *The best thing the commission can do is to recommend that the Geneva conference should begin again with renewed energy*. 2. The conditional clause with **should** + infinitive: *Should the U.N. fail* (*If the U.N. should fail*) *to produce an early settlement, are we then to wash our hands of the whole matter*. 3. The modal *should* in various meanings. ***Obligation***: *He said that she should be there in time.* Emotional emphatic function; attitude towards the event etc.: It is strange that he *should be* there at this time. *It is good that* the *Government should have recognized the opportunity and the obligations.* As to grammatical "false cognates" there is a lot to be explained to the learners of the native and foreign languages in order to have a better understanding of the corresponding systems. In grammatical contexts it is the syntactic structure context serving to determine the meanings of a polysemantic word: the verb *make* in the meaning of *'to force, to induce'*, is found in the context of the structure *to make somebody do something* or if *make* is followed by a noun and the infinitive of a verb, adjective (*to make smb. laugh, go, work; to make a good wife, a good teacher etc.*). Examples like *she will make a good teacher* are syntactically bound meanings [2, p. 68-74].

We can conclude that the metalanguage and categorization approaches vary. Familiar terms turn out to have various meanings and interpretations with different authors. We are confronted with grammatical forms which display characteristic features of intralingual and interlingual "false cognates".

Bibliography:

1. Melenciuc D. (alcăt.) *A Reader in English Lexicology*. CEP USM, 2005.
2. Melenciuc D. *Comparativistics*. CEP, USM, 2003.
3. Melenciuc D. *Comparative Grammar*. Suport de curs (masterat). CEP USM. 2008.
4. Melenciuc D. (alcăt.) *A Reader in English Theoretical Phonetics.* CEP USM, 2005.

APLICAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE ÎN PREDAREA INDIVIDUALIZATĂ A LIMBII STRĂINE

SVETLANA APACHIŢA,
lector universitar, ASEM

Abstract: *New computerized information technologies offer possibilities to organize and use an individualized instruction in learning/teaching foreign languages which focuses on the needs and interests of the learners.*

Învăţarea individualizată reprezintă o modalitate de organizare a corelaţiei „subiect–subiect” la nivelul unor acţiuni didactice/ investigaţionale care solicită realizarea unor obiective academice de către studenţi independent de colegii săi, cu ajutorul sau fără ajutorul cadrelor didactice.

Activitatea individuală realizată personalizat propune teme (diferenţiate sau comune, însă realizate individual) adaptate particularităţilor, necesităţilor şi intereselor studentului, dar şi obiectivelor curriculare vizate.

Activitatea individuală, în actualul context academic în care „a învăţa să înveţi” a devenit o strategie, reprezintă un instrument şi un obiectiv educaţional.

Pedagogia învăţării individualizate pleacă de la ideea că fiecare student în parte, cu nevoile şi aşteptările lui epistemice, ar putea fi asimilat cu o problemă a cărei soluţie nu poate fi căutată şi găsită decât în el.

Astăzi, procesul de predare/ învăţare este centrat asupra studentului. Studenţii, cunoscându-şi propriul stil de învăţare sau propria combinare de stiluri de învăţare, îşi gestionează tot mai eficient acţiunile sale. În mod progresiv, activitatea studentului de astăzi devine tot mai personalizată şi autonomă.

„Programul de învăţare de-a lungul vieţii” oferă o largă paletă de acţiuni destinate să sprijine studentul în învăţarea şi predarea limbilor străine, inclusiv subvenţii pentru proiecte de schimb de experienţă care pot include o componentă TIC importantă pentru a le permite studenţilor să comunice în limba pe care o învaţă şi să o exerseze.

Utilizarea calculatorului la ore deschide noi posibilităţi nu doar în utilizarea informaţiei, ci şi în facilitarea procesului de predare, cât şi în realizarea procesului de individualizare. Calculatorul facilitează atingerea scopurilor educaţionale, intensifică motivaţia de a învăţa, lărgeşte volumul de informaţie cu scop educaţional, utilizarea metodelor şi formelor de predare/învăţare activă, tempoul de predare este mai rapid, dezvoltarea aptitudinilor de lucru ş.a.

Putem evidenţia trei forme de utilizare a calculatorului pentru îndeplinirea funcţiilor de predare/ învăţare: calculator-antrenor; calculator-repetitor, ce îndeplineşte anumite funcţii ale profesorului; calculator-utilaj, modelarea/crearea anumitor situaţii educative, învăţarea imitativă.

Putem enumera următorii factori în favoarea utilizării tehnologiilor moderne: transmiterea operativă a informaţiei de orice volum, la orice distanţă şi de orice tip: video, audio, textual sau grafic; păstrarea informaţiei în calculator pentru un timp îndelungat; crearea unui feedback; accesul la diverse surse de informaţie, baze de date, teleconferinţe.

Un şir de motive argumentează utilizarea tehnologiile moderne. În primul rând, creşterea rapidă a educaţiei în masă şi creşterea muncii intelectuale. În al doilea rând, umanizarea educaţiei şi individualizarea metodelor de predare, bazate pe interesele celui educat şi a comunităţii. În al treilea rând, dezvoltarea TIC permite utilizarea lucrului de sine stătător, a sistemului de planificare a predării individuale, care prevede alcătuirea planului individual pentru fiecare student, atât prin conţinut, cât şi prin tempoul de predare.

Putem evidenţia trei modele de predare/ învăţare cu ajutorul tehnologiilor moderne. Predare/ învăţare individuală ce are loc după schema dată: profesorul (*calculatorul*) şi cel învăţat (*studentul*). Contradictoriu acestui model de predare/învăţare este învăţarea în grup. Învăţarea cu ajutorul calculatorului poate fi utilizată atât individual, cât şi în grup. Al doilea model de predare/ învăţare cu ajutorul calculatorului este cea cu finalitate adaptivă, ce ia în consideraţie caracteristicile de vârsta, cele individuale şi nivelul de pregătire a celui învăţat. O astfel de predare se adaptează la student şi este programată din timp de către profesor.

Predarea individualizată cu ajutorul calculatorului se bazează pe stilul individual al studentului. La momentul actual se cunosc trei modalități de individualizare a instruirii cu ajutorul calculatorului. Prima modalitate se caracterizează prin alegerea sarcinilor didactice programate deja de către softul educațional. A doua modalitate presupune, însăşi studentul decide strategia şi sarcinile didactice. şi a treia modalitate de învățare este cea combinată. Incipient studentul alege sarcinile didactice, dacă se confruntă cu o serie de dificultăți, atunci softul educațional îşi asumă responsabilitatea.

Aplicarea instruirii individualizate cu ajutorul calculatorului e posibilă doar în aranjarea conținutului pe module. Tehnologia predării pe module presupune aranjarea conținutului după tematică, nivelul de pregătire al studentului şi gradul de dificultate a conținutului. Tehnologia dată oferă studentului posibilitatea alegerii locului, timpului şi tempoului de învățare. În timpul procesului de instruire se stabileşte o interacțiune maximă şi optimală între profesor şi student, unde profesorul îndeplineşte următoarele funcții: funcția de coordonator-consultant sau de informator-controlor. Această tehnologie de predare se utilizează ca lucru de sine stătător sau individual în baza unei programe individualizate, ce include sarcini individuale după nivelul de pregătire al studentului; conținutul şi strategiile didactice. Evaluarea se face în baza testului de control. Sarcinile didactice, elaborările metodice, audio şi video sunt plasate pe serverele instituției sau pe Internet. Astfel studentul le accesează, le îndeplineşte şi se consultă cu profesorul prin intermediul poştei electronice, în caz de eşec profesorul îi dă o nouă sarcină didactică.

Folosirea TIC în didactica limbilor moderne este oportună în două domenii: materialele necesare învățării şi procesul de învățare în sine. Prin intermediul noilor tehnologii se oferă profesorilor şi elevilor oportunitatea de a explora liber limbajul şi de a-şi alege materialele autentice necesare predării-învățării-evaluării. Acest lucru se poate realiza accesând informația existentă pe Internet în contexte reale (texte literare, ziare, reviste, blog-uri etc.), ceea ce înlesneşte folosirea semnificativă a limbii moderne studiate. Integrarea TIC în predarea limbilor străine creează condiții pentru învățarea cu succes a acestor limbi, deoarece:

- elevii şi studenții au ocazia să interacționeze şi să negocieze înțelesurile;
- ei pot interacționa în limba țintă cu un public autentic;
- ei sunt implicați în sarcini autentice de învățare;
- ei sunt încurajați să utilizeze un limbaj divers şi creativ;
- ei au suficient timp şi feedback;
- ei sunt îndrumați să urmărească atent procesul de învățare;
- ei lucrează într-o atmosferă cu nivel redus de stres şi anxietate, iar autonomia învățării este sprijinită.

TIC oferă elevilor, studenților şi cadrelor didactice - mai mult ca niciodată - posibilitatea de a intra în contact direct cu limba de interes şi cu comunitățile lingvistice respective.

Metodele de învățare on-line, care se bazează pe utilizarea internetului şi pe metode de lucru care încurajează colaborarea, influențează metodele de învățare şi predare. Elevii şi studenții pot exersa limba străină pe care o învață prin comunicarea directă cu vorbitori nativi, utilizând diverse instrumente, cum ar fi spațiile special destinate celor care învață limbi străine.

Concluzia:

Cercetările au arătat că oferindu-i studentului posibilitatea de a lua decizia singur, îi sporeşte motivația de a învăța şi nivelul de cunoaştere. Practica procesului de predare-învățare-evaluare demonstrează că introducerea TIC nu duce la eliminarea rolului profesorului. Tehnologia îi oferă acestuia instrumentele pentru optimizarea procesului instructiv-educativ, în anumite etape. Oricât de sofisticat, softul educațional nu poate răspunde întrebărilor neprevăzute ale elevilor, profesorul va deține întotdeauna cel mai important rol în educație.

Învățarea limbilor este o activitate prin excelență de creație, imaginație, explorare, expresie, construcție şi profundă colaborare socială şi culturală. Dacă vom folosi computerele pentru a umaniza şi a îmbunătăți această acțiune în loc să o automatizăm, vom reuşi să scoatem la lumină ceea ce au mai bun atât omul, cât şi maşina.

Referinţe bibliografice:

1. Cucoş C. *Pedagogie*. Polirom, Iaşi, 19992.
2. *Eurydice. Învăţarea pe tot parcursul vieţii: contribuţia sistemelor educaţionale in statele membre ale Uniunii Europene.* Lisabona, Bruxelles. Euridice. CE. 2000.
3. Ionescu M., Radu I. *Didactica modernă*. Dacia, Cluj-Napoca, 1995.
4. Radu I. *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*. E.D.P., Bucureşti, 1978.
5. Ţîrcovnicu V. *Învăţământ frontal, învăţământ individual, învăţământ pe grupe.* E.D.P., Bucureşti, 1981.

CONSIDERAŢIUNI CU PRIVIRE LA OPTIMIZAREA PROCESULUI DE FORMARE A CUNOŞTINŢELOR ÎN CONTEXTUL GLOTODIDACTICII UNIVERSITARE ŞI AL CELEI POSTUNIVERSITARE

ALEXEI CHIRDEACHIN**,** *doctor, conf. interimar,* ULIM/ I.Ş.E.;
NICANOR BABÂRĂ**,** *doctor habilitat, prof. univ.,* U.S.M.

Abstract: *In the process of teaching of a foreign language, knowledge is formed on the basis of logical understanding of the studied material and its relationship with the one previously learned. On the other hand, knowledge is not a final goal, but constitutes a basis for further development of abilities and skills. That is why it is necessary to take into account the didactical principle of conscious acquiring of the studied material. From this point of view, the issue of foreign languages teaching at the university and post-university levels is touched upon.*

După cum se ştie, conform cerinţelor glotodidacticii moderne, procesul de predare-învăţare a unei limbi străine include trei nivele: cunoaştere (comprehensiune), aplicare şi integrare. La cel dintâi se formează cunoştinţe, la cel de-al doilea acestea se transformă în abilităţi care, la rândul lor, se formează în deprinderi la cel din urmă. Totodată nu se poate echivala noţiunea de cunoştinţă cu cea de informaţie. Pentru ca informaţia să se transforme în cunoştinţă, ea trebuie să parcurgă o serie de operaţiuni analitico-sintetice cognitiv-logice. Cunoştinţa nu este scop în sine, ci constituie un ansamblu de premise în vederea formării ulterioare a abilităţilor şi deprinderilor.

În cadrul glotodidacticii universitare şi a celei postuniversitare, procesul didactic trebuie să aibă la baza principiului însuşirii conştiente a materiei. Aceasta presupune achiziţionarea cunoştinţelor şi transformarea lor ulterioară în abilităţi şi deprinderi în baza înţelegerii logice, nu în cea a memorizării mecanice, deoarece efectuarea conştientă a oricărei acţiuni contribuie mult mai trainic la automatizarea acesteia decât repetarea ei mecanică; antrenarea şi dezvoltarea abilităţilor şi a deprinderilor pornindu-se de la aplicarea practică cu caracter reproductiv şi continuând cu cele cu caracter productiv (creativ-analitic), scopul final fiind comunicarea spontană ce s-ar exprima prin cele patru abilităţi: a înţelege oral, a vorbi, a scrie şi a citi într-o limbă străină sau alta. Procesul de atingere a acestor obiective vizează trei nivele: gnoseologic (cunoaştere), praxiologic (aplicare) şi integrativ (integrare) şi cuprinde cele patru aspecte de bază ale limbii: fonetico-fonologic, gramatical, lexical şi grafic. În instituţiile de învăţământ superior şi de studii postuniversitare (masterat, doctorat, perfecţionare, recalificare) avem de a face cu persoane în vârsta de 17-23 de ani (şi chiar trecute de 25-30 de ani), adică cu oamenii, a căror gândire logică este dezvoltată şi care sunt deprinşi să abordeze analitic fenomenele studiate, privindu-le prin prisma propriei experienţe educaţionale, profesionale şi de viaţă. Adulţii învaţă mai efectiv, dacă înţeleg motivarea şi fundamentarea procedeelor şi a metodelor de învăţare. Tot ce este legat de imitare trebuie să fie tratat ca mijloc suplimentar în munca conştientă şi sistematică de asimilare a materialului lingvistic.

Studentul (masterandul, doctorandul, cursantul) trebuie să înţeleagă materia predată. Dacă o înţelege, o şi memorizează. În aceasta ordine de idei, considerăm că este necesar de a se compara materialul ce ţine de limba străină studiată cu compartimentul respectiv din limba maternă pornindu-se de la ea, evidenţiindu-se trăsături comune şi diferite între cele două limbi (în cazul predării limbii secunde o asemenea comparaţie poate fi efectuată nu numai cu cea maternă, ci şi cu cea de bază). În ce priveşte gradul de similitudine,

comparația, materialul studiat poate fi convențional divizat în identic (este prezent în ambele limbi şi corespunde totalmente), diferit (prezent numai într-una dintre limbi) şi similar (corespunde după trăsături principale, dar are diferențe la nivelul celor secundare). După opinia cercetătorilor în domeniu, cea de-a treia categorie prezintă cele mai mari dificultăți în ceea ce priveşte însuşirea şi consolidarea. Pentru a înlătura astfel de dificultăți, de exemplu, la nivel de pronunție, studentului mai întâi i se propune să pronunțe sunetul în cauză din l i m b a   m a t e r n ă , apoi să caracterizeze procesele ce au loc în cavitatea bucală (mişcarea şi poziția organelor articulatorii). Urmează p r e z e n t a r e a   a r t i c u l a t o r i c ă a sunetului respectiv din l i m b a   s t u d i a t ă în comparație şi în opoziție cu corespondentul său din cea maternă prin indicarea poziției şi a activității organelor de vorbire la rostirea lui în comparație cu cel din urmă, recurgându-se la explicarea grafică a articulării celor două sunete. Se poate propune sunetul dat şi în opoziție cu alte sunete deja însuşite din limba străină sau cu cele din limba maternă (mai ales cu cele care fac parte din opozițiile africată-oclusivă şi africată-fricativă). Mai departe sunetul se caracterizează din punct de vedere acustic, se stabilesc asemănările şi deosebirile dintre sunetul în cauză şi cel deja cunoscut din aceeaşi limbă sau cu cel din limba maternă. Continuarea logică a prezentării articulatorii este cea a c u s t i c ă (demonstrarea sunetului), ceea ce constituie puncte de trecere spre stadiul de i d e n t i f i c a r e a sunetului respectiv. Identificarea sunetului este perceperea lui corectă după auz. Un sunet nu poate fi reprodus corect, dacă nu este auzit / sesizat corect.

Pentru a înțelege mai bine materia studiată, se recomandă să se predea în aşa fel încât să se evidențieze legătura ei logică cu cea studiată anterior, în vederea integrării celei din urmă în sistemul individual de cunoştințe. Pentru a asigura participativitatea activităților ce țin de aceasta, se propune ca studentului (masterandului, doctorandului, cursantului) să i se pună întrebări cu caracter reproductiv şi apoi cu cel productiv (creativ-analitic) pe marginea materiei deja studente, pentru a forma premise de însuşire a celei noi. La purcederea nemijlocită la cea din urmă, se propun, de exemplu, aşa exerciții ca discuții spontane pe marginea problematicii textului (secvenței textuale), dar şi predarea materiei de către cel care învață (pentru o anumită perioadă de timp în cadrul lecției el se transformă în „profesor" şi trebuie să predea cele însuşite colegilor). Folosul acestui tip de însărcinări rezidă în faptul că cunoştințele se consolidează şi mai temeinic în procesul de transmitere a lor la alții.

Reieşind din cele expuse observăm că procesul de formare a cunoştințelor are drept scop înțelegerea logică a materiei studiate şi reieşirea ei din cea învățată anterior, cunoştințele fiind privite la rândul lor drept premise pentru formarea şi antrenarea abilităților şi a deprinderilor.

Referințe bibliografice:

1. Babără N. *Pronunțarea şi ortografia engleză în contextul didacticii* (studiu lingvistico-statistic)//Probleme de lingvistică generală şi romanică. Vol. II. CE USM, Chişinău, 2003.
2. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. S. n., Chişinău, 2003.
3. Chirdeachin A., Sulac S., Ruga E., Grozavu P. *Unele sugestii privind predarea limbilor străine în contextul principiului de însuşire conştientă//Schimbarea paradigmei în teoria şi practica educațională. Materialele conferinței ştiințifice internaționale*. Vol. II. CEP USM, Chişinău, 2008.
4. Guțu V., Cimpoieş Gh., Babuc V. et al. *Proiectarea curriculum-ului învățământului agrar în Republica Moldova.* Ghid Metodologic. UASM, Chişinău, 2001.
5. Orosan D. *Comunicarea didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie*. Chişinău, 2005.
6. Brînza E., Abramova O., Cojuhari N. et al. *English Curriculum Guide*. S.n., Chişinău, 2008.
7. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. *Общая и профессиональная педагогика.* Академия, Москва, 2009.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика.* Академия, Москва, 2004.
9. Guțu I., Cotelea M., Voroniuc S. et al. *Curriculum de Français pour les classes bilingues*: I-IV-ième classes, V-IX-ième classes, X-XII-ième classes. CEP USM, Chişinău, 2008.
10. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Академия, Москва, 2010.

11. Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования.* Изд-во МГУ, Москва, 2001.
12. Розов Н.Х. *Теория и практика инновационной деятельности в образовании.* МАКС Пресс, Москва, 2007.

VALENȚE FORMATIVE ALE PROCESULUI DE TRADUCERE ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A STUDENTULUI

SVETLANA BUREA-TITICA, *doctor*, U.S.T., Chişinău
DUMITRU OLTU, *lector univ.,* U.S.T., Chişinău

Abstract: *Translation is a complex process that has a deep involvement in foreign linguistic education. This work specifies some didactic aspects regarding newspaper and literary text translation. The translation utility comes from its involvement of more processes at the linguistic and psychological level. From this point of view translation becomes a productive activity in cognitive area that generates knowledge*.

Traducerea unui text este un proces complex de activitate verbală la nivel *lingvistic, psiholingvistic şi sociocultural*. Traducerea ține de comunicare astfel, putem afirma că traducerea este un act comunicativ, care nu constă doar dintr-o simpla preluare şi transmitere a informației dintr-un text, ci capătă valențe formative atât în educația lingvistică a studentului, cât şi în aria socioculturală. Traducerea are un rol important în activitatea de învățare a unei limbi străine. Ca *metodă didactica, traducerea,* a fost şi este una din cele mai vechi şi fundamentale modalități de studiere a unei limbi străine (*The Grammar Translation Method*). Eficacitatea ei constă în antrenarea mai multor procese la nivel lingvistic şi psiho-social care sporesc capacitățile individului antrenat în activitatea didactică. Din acest punct de vedere traducerea textului publicistic devine o activitate productivă în dimensiunea cognitivă şi funcțional aplicativă a studentului în domeniul limbi străine. Astfel, utilizarea textelor publicistice şi traducerea lor, va contribui la cunoaşterea şi stăpânirea lexicului, a structurilor gramaticale în limba studiată. Desfăşurarea activităților de traducere a materialului publicistic nu poate interveni decât într-o etapa în care studenții au atins o anumită competență lingvistică în limba străină. Traducerea desfăşurată de studenți poate fi privită ca un exercițiu didactic, o activitate practică care are ca scop *achiziționarea, dezvoltarea şi evaluarea* cunoştințelor din limba străină. Exercițiul didactic de traducere a textului publicistic are un rol important în facilitarea transferului **din** şi **spre** limba străină. Eficiența activităților fiind redată prin:

- stimularea reflectării asupra limbii materne, prin confruntarea activă a lexicului şi structurilor gramaticale ale limbii materne cu lexicul şi structurile gramaticale ale limbii străine favorizând abordarea implicit „contrastivă”;
- facilitarea învățării limbii străine prin eliminarea treptată a blocajelor de transfer datorate predominanței cognitive a limbii native;
- contribuirea la dezvoltarea capacității de selectare promptă a formelor lingvistice din limba străină, fiind vorba de mecanismul de autonomizare a formelor lingvistice care constă în schimbarea de coduri din limba sursă în limba țintă (*code switching*). Reuşita acestuia depinzând de exersare.

Traducerea textului publicistic este o activitate comunicativă care presupune un emițător, canal de informație şi receptor. Studentul în calitate de traducător al textului publicistic este receptorul 1, un receptor intermediar, care traduce textul din limba sursă în limba țintă prin schimbarea de cod. Schimbarea din *cod 1* în *cod 2* nu este o simplă schimbare a unităților lingvistice izolate, dar presupune traducerea prin identificarea echivalențelor lingvistice care vor reda ideile textului din limba sursă. Prin urmare activitatea receptorului 1 nu reprezintă doar o simplă preluare şi transmitere a mesajului, ci un proces complex care prin exersare dezvoltă virtuțile comunicative ale studenților implicați în acest gen de exercițiu didactic. Când spunem virtuți comunicative ne referim la competențe lingvistice şi socioculturale dezvoltate prin traducerea textului publicistic. Textul publicistic este un produs verbal scris cu o anumită funcționalitate şi valoare comunicativă. Prin exersarea traducerii ca exercițiu didactic studentul va învăța să elaboreze un produs în

limba țintă care să-şi păstreze nu doar mesajul, ci şi valoarea comunicativă dispunând de acelaşi impact persuasiv față de receptorul 2 ca şi textul original. Pentru aceasta este nevoie de abordarea traducerii ca proces care pune accent pe analiza a ceea ce se întâmplă în timpul traducerii. Examinând procesul în sine ne conduce la delimitarea a trei etape importante în plan cognitiv şi anume:

- *deverbalizarea*
- *înțelegerea textului publicistic*
- *reexprimarea sensurilor sau reverbalizarea*.

Înțelegerea se referă la comprehensiunea textului publicistic care este considerată ca o formă de „empatie" sau recreare în mintea studentului a atmosferei mentale, a gândurilor şi intenției autorului. Comprehensiunea textului publicistic are o implicație psihologică prin faptul că este legată de intenționalitatea autorului. Rolul comprehensiunii textului publicistic de către student constă în identificarea intenției subiective a autorului şi în capacitatea receptorului 1 de a reconstrui valoarea comunicativă în limba țintă.

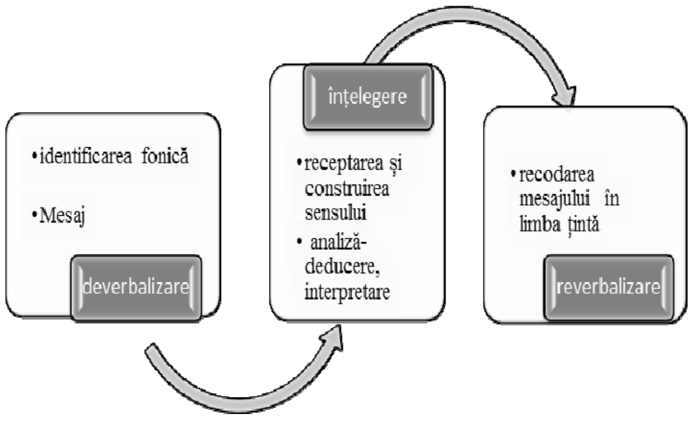


Figura 1. **Etapele procesului de traducere**

Deverbalizarea desemnează procesul cognitiv de decodare/depăşire a semnelor lingvistice prealabile şi necesar sintezei sensului [2]. Situată între înțelegerea unui text, această etapă se caracterizează prin dematerializarea semnelor lingvistice concomitent cu sesizarea sensului cognitiv şi afectiv. Deverbalizarea este un proces cognitiv în care datele senzoriale devin cunoştințe dezgolite de formele lor sensibile. În memoria cognitivă se naşte o cunoaştere efemeră care restituie un sens deverbalizat, creat din cuvinte, dar care nu se confundă cu acestea. Înțelegerea sensului profund prin interpretare este cea de a doua etapă. Pentru aceasta este nevoie de interpretarea care este văzută ca bază a analizei textului în procesul de traducere. Succesul interpretării este produsul cunoştințelor lingvistice şi socioculturale ale potențialului traducător. Reverbalizarea este cea de a treia etapă. Ea constă în reverbalizarea unităților de sens şi de traducere în limba țintă, etapă verbală, se produce în ultimul moment al înțelegerii şi în primul moment al reformulării, reconstruirii sensului prin traducere în limba țintă.

Studentul implicat în traducerea textului trebuie să conştientizeze faptul că dificultatea traducerii depinde atât de nivelul de pregătire lingvistică şi cunoştințe social-culturale, cât şi de tipul textului sursă. În cadrul activităților practice repetate de traducere studentul sesizează funcțiile unui traducător. Acesta trebuie să prezinte script-ul complet al mesajului din text, stilul şi maniera de scriere trebuie să fie păstrate. Lucrul traducătorului este considerat într-adevăr greu, în special atunci când el traduce texte literare. Dacă autorul acționează în cadrul ideilor, gândurilor sale, atunci potențialul traducător permanent trebuie să caute o stare de dispoziție asemănătoare.

Pentru textele literare cea mai tipică este traducerea literară. Textele literare au funcția principală de a lăsa o impresie emoțională sau estetică asupra cititorului. Traducerea textului literar permanent prezintă unele pierderi, care sunt legate de imposibilitatea redării unor elemente stilistice, care la rândul lor fac textul mai expresiv. Aceste pierderi pot fi înlocuite de alte elemente stilistice din limba țintă, care nu vor afecta întregul efect al textului sursă. La traducerea poeziilor idealul este permanent acelaşi şi este de neatins. Este bine cunoscut faptul că textele literare se împart în genuri, de aceia putem constata că traducătorii de poezii,

proză, piese întâmpină unele dificultăți specifice. Lucrul traducătorului textelor literare presupune o cercetare profundă a curentului literar din care face parte textul, studierea altor lucrări care au fost scrise de acelaşi autor, maniera şi stilul său individual. Studentul realizează faptul că un bun traducător literar trebuie să fie un scriitor şi poet talentat. Astfel, la traducerea textelor literare trebuie să se țină cont de următoarele etape:

- informarea despre viața autorului, despre epoca în care el a trăit, evenimentele care i-au marcat viața. Acest lucru îl va ajuta pe potențialul traducător să înțeleagă mai bine starea sufletească şi ideile autorului, toate retrăirile şi gândurile lui;
- citirea operei într-o ediție comentată. Aceasta va ajuta la înțelegerea textul mai bine, consultarea ideilor, viziunilor, comentariilor diferitor filologi, lingvişti şi critici literari, analizarea mai multe păreri. Prin citirea atentă şi analizarea profundă a diferitor idei mesajul textului poate fi înțeles mai bine şi redat printr-o variantă de traducere adecvată;
- analizarea registrului şi stilul operei;
- citirea textului tradus unui vorbitor nativ al limbii. Acest fapt poate ajuta foarte mult la descoperirea a ceea ce sună nenatural, ajută la eliminarea expresiile care nu sunt potrivite pentru redarea corectă a mesajului;
- analizarea semantică a expresiilor idiomatice, frazeologice.

Traducerea textului literar este un lucru foarte greu şi presupune foarte multă lectură şi experiență în domeniu. La traducerea textelor literare trebuie de ținut cont de principiul de registru, principiul de traducere a expresiilor idiomatice. Deseori în textele literare autorul foloseşte diferite proverbe, zicători, frazeologisme ş.a. Ele de asemenea pot prezenta o dificultate pentru traducător. Ele nu pot fi evitate în traducere, deoarece joacă un rol foarte important în comunicare, ele sunt acele unități lingvistice care ne vorbesc foarte bine despre anumite comunități lingvistice şi ne fac vorbirea mult mai expresivă. Deseori frazeologismele din limbajul sursă pot avea aceiaşi formă cu unele frazeologisme din limbajul țintă. Însă ele pot exprima sensuri diferite. De exemplu, frazeologismul "*to lead somebody by the nose*" exprimă o dominație totală a unei persoane asupra alteia, adică a conduce pe cineva, a direcționa, pe când expresia română „*a duce de nas*" înseamnă a amăgi, a duce pe cineva în eroare. Frazeologismele şi expresiile pot avea o forma asemănătoare, cu unele mici diferențe, dar ele indică lucruri complet diferite şi pot fi încurcate în procesul de traducere. Spre exemplu, frazeologismul „*tu pull the devil by the tale*" poate fi încurcat cu frazeologismul „*a ține pe Dumnezeu de mână*". În primul caz, se are în vedere o situație primejdioasă, dar celălalt frazeologism indică un noroc, succes.

În procesul traducerii diferitor proverbe, zicători, expresii idiomatice, traducerea trebuie să fixeze atenția asupra următoarelor aspecte: sensul figurat, sensul literar, caracterul emoțional, registrul.

Chiar dacă aceste expresii reprezintă dificultăți la traducere, deoarece ele depind foarte mult de situațiile în care sunt folosite, trebuie să țină cont de următoarele procedee:

- Identificarea unui frazeologism cu acelaşi sens, însă formă diferită. Acest lucru poate fi aplicat în cazul când în limbajul țintă nu există un frazeologism exact, cu aceleaşi cuvinte ca şi în frazeologismul din limbajul sursă. Însă există altul, diferit în formă, dar care exprimă aceiaşi idee şi este potrivit în contextul dat.
- Găsirea unui frazeologism identic din limbajul țintă, care va fi la fel şi după formă şi după sens.
- Utilizarea unei explicații. Acest lucru de obicei se foloseşte în cazul când o expresie îşi pierde expresivitatea fiind tradusă. În aceasta situație este bine de folosit expresia originală, explicând-o între paranteze sau în trimiteri.

Gherea spune: „A traduce înseamnă a crea" [4]. În ce priveşte calitățile traducătorului, Gherea vorbeşte foarte pe larg „trebuie să îmbine în sine extrem de multe calități dintre cele mai diferite. Limba din care traduce, bineînțeles, trebuie să-i fie cunoscută la perfecție. Ba mai mult chiar - traducătorul trebuie să cunoască cât se poate de bine limba, în care traduce"[5]. Pentru conştientizarea efortului intelectual pe care va trebui să-l exerseze un potențial traducător în cadrul activităților practice este plauzibilă următoarea comparație. Un traducător seamănă cu cineva care-şi face bagajele. Ține valizele deschise în fața sa, pune un obiect în ele, apoi îşi zice că poate ar fi mai util altul, scoate obiectul, dar îl pune înapoi, pentru că, gândindu-se mai bine, este indispensabil. În realitate, va exista întotdeauna acel ceva care scapă traducerii, iar arta

traducătorului constă în a nu lasă nimic să se piardă afirmă Marguerite Yourcenar [2]. Vizavi de afirmațiile scriitorului Gherea şi Marguerite Yourcenar procesul de traducere este unul complex ce necesită cunoştinţe şi abilități practice care prin antrenare formează şi dezvoltă competențe.

Referințe bibliografice:

1. Bantaş A. Croitoru E. *Didactica Traducerii*. Teora, Bucureşti, 1999.
2. Christiane Nord *Text Analysis in Translation*, Model for Translation-Oriented Text Analysis, New York, 2005.
3. Lungu Badea G. *Teoria culturelor, teoria traducerii*. Timişoara, Editura Universității de Vest, 2004.
4. Nida E.A. *Toward a Science of Translating, with special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating, Leiden, Brill*, 1964.
5. www. *Aforisme.* Ro Traducere.

ЕДИНСТВЕННЫЙ ПУТЬ, ВЕДУЩИЙ К ЗНАНИЮ – ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ТАМАРА ШЕВЧУК, *преподаватель*,
лицей им. Т. Герцля, г. Кишинёв

Abstract: *Global changes in our world have resulted in the shift in education as well, and namely in the principles and approaches to the education of school disciplines. Nowadays a teacher has to pre-pare his nurslings to the life in society based on knowledges. Methods that are the most corresponding to the requests of the times are given in this article.*

„Скажи мне - и я забуду,
покажи мне - и я запомню,
вовлеки меня - и я научусь."
(Китайская пословица)

Отличительной чертой сегодняшнего мира являются глобальные перемены в экономике, науке, культуре, образовании и других сферах общественной жизни.

Знания всегда играли существенную роль во всех сферах деятельности людей. Однако в современных условиях роль знания значительно возрастает по целому ряду причин, среди которых наиболее важными, на наш взгляд, являются следующие: укрепление социальных связей, повышение социальной активности, ответственности, мобильности, возможность трудоустройства и конкурентоспособности, стремление к успешности. Поэтому сейчас и в Молдове делается всё возможное для того, чтобы молодые люди, вышедшие из стен лицеев, колледжей, вузов, не ехали за лучшей долей в другие страны, а смогли реализовать себя здесь. Как говорится, где родился, там и пригодился. Потому поиски оптимальных путей в системе образования – процесс непростой, небыстрый, требующий и усилий, и готовности к неудачам, и стремления к исправлению ошибок, и креативности. Итак, можно сказать, что учителя выполняют очередной социальный заказ: подготовить своих питомцев к жизни в обществе, основанном на знаниях.

Оптимизация (от лат. *optimus* — "*наилучший*") подразумевает выбор наилучшего, самого благоприятного варианта из множества возможных условий, средств, действий и т.п. Если оптимизацию перенести на процесс обучения, то она будет означать выбор таких его методик, которые обеспечат достижение наилучших результатов при минимальных расходах времени и сил учителя и учащихся в данных условиях.

Как мне кажется, внедрение в систему образования Республики Молдова модернизированного куррикулума в полной мере отвечает запросам времени. В результате лицейского образования выпускники должны приобрести не только знания, умения и навыки, но и способность применить их в различных жизненных ситуациях, то есть овладеть рядом ключевых компетенций.

Мне бы хотелось остановиться на двух, с моей точки зрения, наиболее удачных технологиях, обеспечивающих условия и дающих результаты, о которых говорилось выше.

I. Педагогическая мастерская

Последние три года в своей практической деятельности я применяю технологию педагогических мастерских. Для меня привлекательность мастерской заключается в том, что деятельность участников направлена на познание, поиск ответов на интересующие вопросы. Более того, абсолютно все ученики класса задействованы в процессе, поэтому при использовании данной технологии осуществляется принцип равноправия – каждый осознаёт свою значимость, свой вклад в общее дело, а не является сторонним наблюдателем, как это бывает при использовании традиционных форм и методов работы. Абсолютно все учащиеся в конце урока получают оценку (иногда и две). Педагогическая мастерская – это такая форма сотрудничества и взаимодействия, которая объединяет все формы педагогической деятельности: от ученичества до мастерства. Недаром учитель на данных уроках определяется как Мастер.

Педагогическая мастерская – относительно новая для молдавского учителя технология обучения. Суть ее выражается в следующих основных положениях:

Вызов традиционной педагогике.

Личность с новым менталитетом. Любой гражданин понимается как личность самостоятельная, творческая, социально ответственная и конструктивно вооруженная", способная оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир.

Все способны. Дело только в том, какие методы будут применяться в процессе его образования и развития.

*Интенсивные методы обучения и развития личности (*отношение учителя к ученику как к равному) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное „строительство" знания учеником с помощью критического отношения к изучаемой информации, самостоятельного решения творческих задач; плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению другого.

*Новый тип педагога (*не авторитарный наставник, не тот, кто подавляет природу ребенка, а тот, кто следует ей в качестве талантливого скульптора).

*Пафос изложения педагогических идей (*сводит к минимуму разговорную роль педагога*).*

Закон мастерской — делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и личного опыта, корректируй себя сам.

Изучив данную технологию (она описана в работах многих методистов, в частности, Ерёминой Т.Я. и Гордон Т.Л. [3; 2]), определив цели и задачи того или иного урока, я выбираю тип педагогической мастерской. Их четыре:

- *построения знаний, конструирования;*
- *самопознания;*
- *творческого письма;*
- *отношений и ценностных ориентаций.*

Первый тип мастерской целесообразно использовать при изучении новой темы, биографии писателя, на вводном уроке по тому или иному произведению. Так, мной были разработаны и проведены мастерские по творчеству Ф.И. Тютчева, „*Мысль изречённая есть ложь*; по лирике Б.Л. Пастернака „*Когда строку диктует чувство*", „*И голосом ломавшимся моим ломавшееся время закричало*" по творчеству поэтов-„шестидесятников".

Идея проведения урока-мастерской самопознания была предложена в прошедшем учебном году учащимся 12-го класса. Урок проводился по рассказу В. Пелевина „Затворник и Шестипалый".

Мастерские творческого письма могут стать итогом изучения творчества поэта, писателя, отдельного произведения. Мной были дополнены и адаптированы к данным классам мастерские по трагедии А.С. Пушкина „Моцарт и Сальери" „*Зависть свет в нас убивает*" и роману И.С. Тургенева „Отцы и дети" „*Базаров – нигилист?!*" (*знак препинания в конце названия темы ставили сами учащиеся*).

Последний тип мастерской может быть предложен, когда требуется разрешить совместно ту или иную нравственную проблему, которую ставят перед нами авторы изучаемых произведений. Мной были проведены следующие уроки-мастерские данного типа: „*Отчего люди не летают*?" (по пьесе А.Н. Островского „Гроза"), „*Лекарство от нравственной анемии*" (по роману М.Е. Салтыкова-Щедрина „Господа Головлёвы"), „*Кто я? За кого я?*" (по произведениям о гражданской войне), „*История, которая жжёт сердце*" (по рассказу В.П. Астафьева „Людочка"), „*Семьи связующая нить*" (по пьесе А.В. Вампилова „Старший сын").

Таким образом, можно сделать следующий вывод: опыт включения мастерских в курс изучения литературы показывает, что они взаимно дополняют друг друга с традиционными уроками разных типов. Мастерская может мотивировать дальнейшее изучение темы или обобщать ее, может готовить к сочинению и создавать проблемную ситуацию, находящую выход в научном исследовании и, несомненно, содействует проявлению чувства свободы. И даже самые трудные темы в мастерской оживают и становятся личностно значимыми. Мастерские открывают прекрасную возможность для интеграции уроков литературы: привлечение живописи, музыки, кино, театрального искусства, истории, психологии, социологии (тем более при наличии технических средств) позволяют учащимся расширить свой кругозор, увидеть окружающий мир как целостную картину.

II. Метод проектирования

Несомненно, многие мои коллеги используют в своей практической деятельности этот метод как один из наиболее отвечающих запросам времени.

Мне бы хотелось поделиться опытом проведения долгосрочного проекта на примере одного класса, где я не только преподавала литературу, но и была классным руководителем.

В конце 10-го класса я раздала учащимся алгоритм работы над проектом, который позаимствовала в интернете (Демидова Е.А.) [1]:



На сайте класса опубликовала общее название проекта – „Всё начинается с семьи" – и 25 тем, над которыми ребята могли работать индивидуально, в парах, малых группах. В процессе работы можно было обращаться к произведениям литературы, провести анкетирование среди учащихся и родителей, взять интервью и т.д. Результатом работы должна была стать защита проектов, в которой надо было наглядно – в виде презентаций, диаграмм, сценок – представить свои наблюдения и выводы. Работа длилась около полугода. На защиту проектов были приглашены учащиеся лицеев им. Матея Басараба, „Gaudeamus", учителя, слушатели курсов повышения квалификации.

Поскольку ребята отнеслись к данной работе ответственно, заинтересованно, представили интересные обобщения, выводы, решено было уже в 12-м классе поработать над новым долгосрочным проектом. На этот раз (поскольку это выпускники, то хотелось выявить их способность решать непростые жизненные проблемы, готовность к самореализации) общая тема

звучала так: „*Легко ли быть молодым?*”. В большей степени это был социальный проект. Были предложены следующие темы:

1. Поговори со мною, мама…
2. Игромания и её последствия.
3. „Трудный” возраст?
4. Дороги, которые мы выбираем.
5. За кем идёт молодёжь?
6. Когда родители разводятся.
7. Мама-школьница.
8. „О, одиночество, как твой характер крут…”
9. „Быть знаменитым некрасиво” (!?...)
10. Поговорим о неформалах.
11. „Если друг оказался вдруг…”
12. Если родители „против”.
13. Молодёжный сленг.
14. Причины нетолерантности среди молодёжи.

Хочу сказать, что защита проектов проводилась в рамках семинара классных руководителей лицея „Gaudeamus”. Результат превзошёл ожидания. Следует отметить, что выпускники более разнообразно, чем в предыдущий раз, обобщили результаты своих поисков и исследований: помимо презентаций, диаграмм, схем, были представлены два видеоролика, две музыкальные сценки. Меня как филолога, конечно, интересовал уровень владения речевой компетенцией. Можно отметить, что и в этом смысле ребята говорили и образно, и выразительно, используя богатство языка для данной ситуации. Сумели уложиться и в то время, которое было отведено для защиты, – до 7 минут. Можно сделать вывод, что в целом мои питомцы показали достаточно высокий уровень готовности к взрослой жизни: чётко сформулированную гражданскую позицию, значительную степень толерантности, умение слаженно работать в коллективе, стремление к успешности.

Несомненно, данная работа будет продолжена, и начать её можно значительно раньше, чем это сделала я.

Библиография:

1. Демидова Е.А. *Проектная деятельность как способ формирования творческих способностей учащихся на уроках русского языка*.
2. Гордон Т.Л. *Технология педагогических мастерских*.
3. Ерёмина Т.Я. *Мастерские по литературе*. 11 класс. „Паритет”, С-Пб, 2004.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. *Современный урок*. Часть 1. Учитель, 2004.
5. Лакоценина Т.П., Алимова Е.Е., Оганезова Л.М. *Современный урок*. Часть 5. Инновационные уроки. „Учитель”, 2007.

S E C Ț I U N E A III

OPTIMIZAREA EDUCAȚIEI SOCIOUMANISTICE ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

ESENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A COMPORTAMENTELOR COPILULUI

STELA CEMORTAN, *doctor habilitat*,
profesor universitar, I.Ş.E.

Abstract: *The process of socialization of children is long lasting. It assumes basic behaviors and personality in the making, and this process requires a gradual assimilation and the introversion of moral norms and rules. The author describes the process of behavior the child (cognitive, social, affective, volitive and engine verbal) and proposes a model for training and development.*

Procesul socializării copilului este multidimensional, contradictoriu şi interdependent. El începe în familie încă în vârsta fragedă, continuă în grădiniță, şcoală şi în alte instituții sociale. Grădinița de copii rămâne ca un prim mediu de socializare şi umanizare a copilului preşcolar. Vârsta este considerată în psihopedagogie *perioadă senzitivă*, deosebit de eficientă în vederea *acumulării cunoştințelor, a interiorizării lor şi a însuşirii experienței comportamentale*.

Considerăm că nu întâmplător etnopedagogia evidențiază insistent cei „şapte ani de acasă” ca perioadă esențială pentru formarea bazelor comportamentelor copilului. Or aceste baze pot fi puse paralel cu însuşirea de către copil şi respectarea de către dânsul a normelor morale existente în familie, societate şi promovate de către cadrele didactice din grădinițe.

În sens psihopedagogic formarea comportamentelor corecte cere:

- asimilarea regulilor de conduită,
- interiorizarea normelor morale,
- transferarea normelor în reprezentări morale,
- materializarea regulilor de conduită însuşite anterior în acțiuni, fapte.

Pentru formarea reprezentărilor morale şi a comportamentelor necesare o importanță deosebită o are *antrenarea factorilor subiectivi*: vârsta, experiența de viață, capacitatea de înțelegere, interesele, trebuințele, stările afective.

În vârsta timpurie abia începe formarea reprezentărilor morale, care, la rândul lor, sunt prelucrate prin intermediul gândirii, iar gândirea creează condiții favorabile de înțelegere şi diferențiere a împrejurărilor, acțiunilor şi faptelor.

De exemplu, procesul formării comportamentului moral al copilului poate fi urmărit în baza „Programului–cadru” elaborat de experții UNESCO, care prevede formarea profilului moral uman în contextul educației interculturale. Valorile morale, incluse în acest Program-cadru, reprezintă anumite cerințe şi exigențe care se impun comportamentului uman în concordanță cu idealul moral. Aceste valori morale se referă la o arie vastă de situații şi manifestări comportamentale, iar normele şi regulile se referă numai la o situație concretă.

Dacă am încerca să urmărim procesul formării comportamentelor omului am distinge diverse perioade şi diverse tipuri de comportamente. Considerăm că în vârsta timpurie este nespus de important să fie puse bazele celor mai necesare acestei vârste, şi anume, a comportamentelor: *social, afectiv, cognitiv, verbal, motor, volitiv şi motivațional.*

Întru realizarea acestui obiectiv major (de formare a bazelor comportamentelor date) este necesar de ai deprinde pe copii să accepte şi să respecte normele şi regulile morale existente în societate. Astfel este

necesar ca grădiniţa concomitent şi în parteneriat cu familia să realizeze consecvent educaţia morală a copilului în direcţia formării reprezentărilor, sentimentelor, competenţelor, conştiinţei şi a conduitei morale.

Formarea comportamentelor de bază a copilului cere efectuarea în conştiinţa lui a unei treceri treptate de la cele mai simple reprezentări la noţiunile morale (care poartă un caracter apreciativ evidenţiat de judecata morală). Această trecere se face treptat prin integrarea cunoştinţelor, emoţiilor şi sentimentelor. Deci *la baza comportamentelor trebuie puse*: *componentul cognitiv* şi *afectiv*. Dar corelarea acestor două componente nu este îndestulătoare, suficientă. Pentru declanşarea actului moral al manifestării unui comportament anume, este necesar şi un *efort volitiv*, care ar permite învingerea obstacolelor de ordin intern şi extern. Dacă ar fi să le evidenţiem, atunci am putea enumera ca *obstacole interne*: *dorinţele, intenţiile, interesele şi sentimentele negative*. Dintre *obstacolele externe* putem evidenţia *atracţii bogate în satisfacţii momentane sau unele împrejurări nefavorabile.*

Învingerea acestor obstacole de caracter intern şi extern cere de la copil anumite *eforturi volitive* care la această vârstă de abia se formează şi anume: *spiritul de disciplină, perseverenţa, stăpânirea de sine, independenţa, curajul, bărbăţia etc.*

Aceste calităţi care se formează concomitent se vor integra treptat şi în structura caracterului copilului; se implică în reglarea conduitei şi capătă o nuanţă morală. Dar *pentru obţinerea rezultatelor* scontate atât cadrele didactice, cât şi părinţii trebuie *să depună eforturi evidente în îmbinarea componentelor cognitive, afective şi volitive ale copiilor.*

În acest proces apare şi necesitatea dezvoltării *premiselor convingerii morale.* Dacă pentru vârsta preşcolară e prea devreme de prevăzut dezvoltarea convingerii morale credem că putem prevede pentru această vârstă *apariţia ei ca nucleu al conştiinţei morale*. Premisele apariţiei ei pot fi considerate ca necesităţi, trebuinţe spirituale de comportare morală (după cum susţin cercetătorii A. Chircev (1991) şi I. Nicola [5]).

Anume prin *îmbinarea componentelor: cognitiv, afectiv şi volitiv* la copil vor lua naştere germenii convingerii morale. În rezultat copilul va manifesta prin comportamentul său că:

- cunoaşte şi înţelege unele norme morale;
- că poate manifesta adeziune faţă de normele respective;
- că poate acţiona în conformitate cu cerinţele înaintate faţă de dânsul.

Comportamentul corect, după cum menţionează I. Nicola, este o convingere a omului obiectivată în fapte şi acţiuni de natură morală. Astfel în vârsta copilăriei preşcolare conduita morală a copilului presupune formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de comportare morală. Or „deprinderile morale reprezintă elementele automatizate ale conduitei copilului care se formează în rezultatul repetării unor acţiuni în condiţii relativ identice, iar obişnuinţele morale includ deprinderile ce se transformă treptat în trebuinţe interne" [5].

Pentru a forma treptat comportamentele de bază ale copilului adulţii sunt datori să pună şi bazele competenţelor necesare. Or pentru aceasta este oportun:

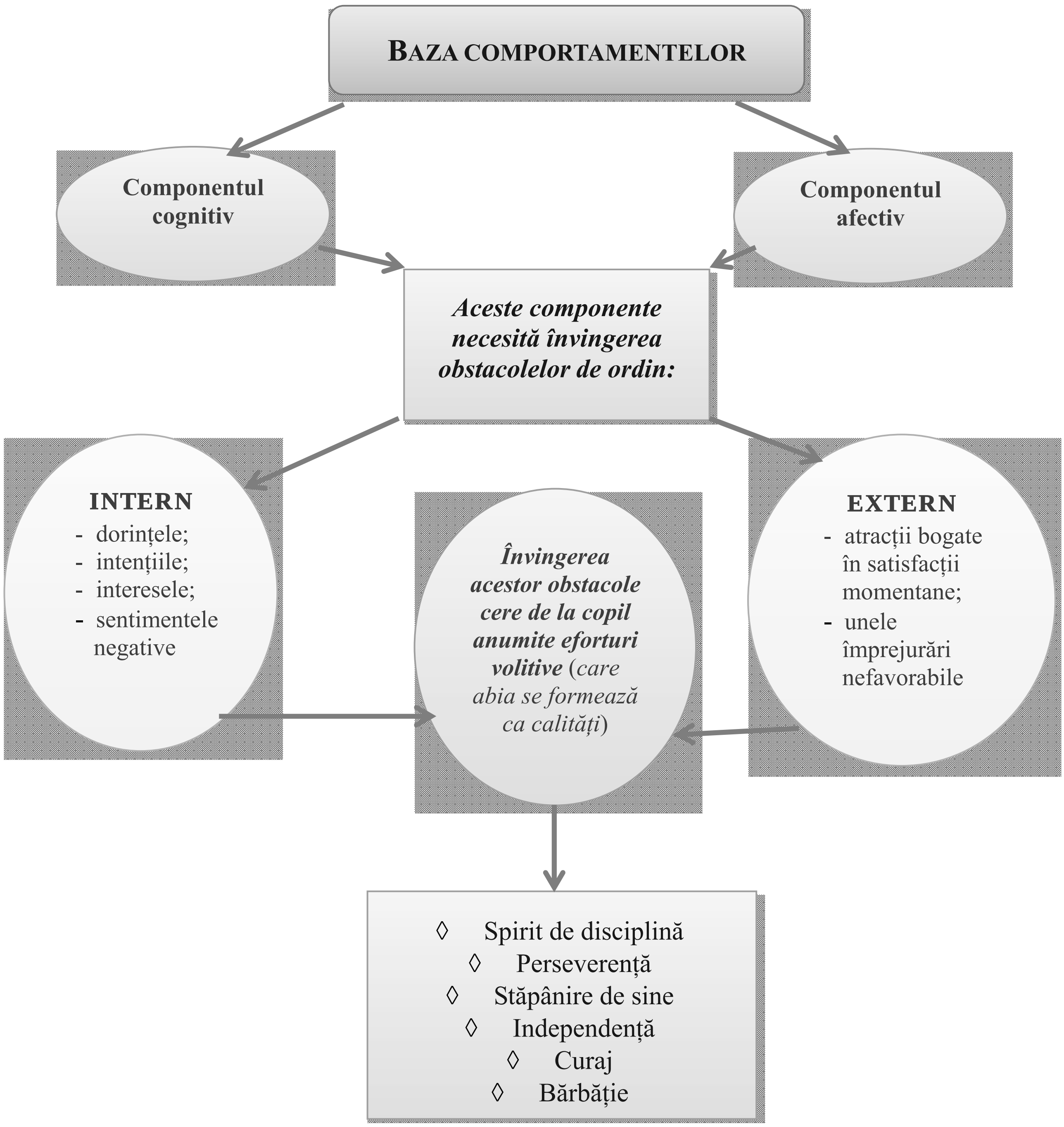
- să le prezinte modele proprii de conduită corectă în preocupările cotidiene;
- să controleze şi să direcţioneze sistematic conduita acestora;
- să aprecieze cu stimuli verbali adecvaţi activitatea lor;
- să le ofere sistematic posibilităţi suplimentare de cizelare a propriei conduite.

La debutul şcolar comportamentele copiilor depind în majoritatea cazurilor de situaţii concrete, de deprinderile şi obişnuinţele pe care le-au însuşit în preşcolaritate şi le posedă. Ele se manifestă în condiţii relativ identice şi sunt dependente de calităţile de caracter, care, la rândul lor, sunt nişte forme constante şi stabile de comportament şi care se cultivă treptat prin educaţie asiduă. Dacă aşa calităţi de caracter ca cinstea, onestitatea, sinceritatea, toleranţa, bunătatea, modestia, cooperarea se vor educa începând cu vârsta fragedă printr-o muncă asiduă şi se vor confirma prin comportarea copiilor, putem fi convinşi de faptul că pe parcursul anilor ei vor da dovadă de comportamente exemplare cerute de societate.

Referinţe bibliografice:

1. Cemortan S. *Teoria şi metodologia educaţiei verbal-artistice a copiilor*. CEP „I. Creangă", Chişinău, 2001.
2. Cristea S. *Dicţionar de pedagogie*. Litera, Chişinău-Bucureşti, 2000.
3. Cuzneţov L. *Etica educaţiei familiale*. CEP ASEM, Chişinău, 2000.
4. Dafinoiu I. *Personalitatea.* Collegium, Polirom, Iaşi, 2002.
5. Nicola I., Fărcaş D. *Teoria educaţiei şi noţiuni de cercetare pedagogică*. E.D.P., Bucureşti, 1993.

MODELUL PROCESULUI FORMĂRII COMPORTAMENTELOR



STRUCTURAREA PERSONALITĂȚII TINERILOR
PRIN RECURSUL LA MODELE CULTURALE EUROPENE

ANDOR KŐMIVES, *lect. univ. doctor*;
VASILE CIOCA, *lect. univ. doctor*,
Universitatea de Artă şi Design, Cluj-Napoca, **România**

Abstract: *The project/experiment "Self-portrait under the fascination of Characters" presents a possible way of structuring the personality of youngsters, combining play, mirror, ringing, empathic transfer and plastic expression. The jungle of images and information, with a high psychical and moral toxicity, confuses the young generation in its forming period, offering pseudo-values and pseudo-models.*

The experiment consists of creating some self-portraits combined with portraits of famous people from different areas. The results are getting to know the famous people and the empathic transfer trough plastic exercise.

The project ended with and exhibition of self-portraits made by one young boy, K.L.E., transposed in different famous characters.

Introducere

Tânăra generație este asaltată de fluxuri informaționale, modelatoare, foarte diverse prin mass-media, internet, rețele de socializare, jocuri virtuale, filme etc. Cele mai multe dintre acestea conțin un grad ridicat de toxicitate psihică şi morală, de agresivitate, violență şi sex. Lipsa de discernământ în filtrarea mesajelor, specifică vârstei, poate duce la mutilarea personalității tinerilor, la obturarea orizontului lor de aşteptare, al speranței într-un viitor mai bun. Modele de admirat şi urmat sunt luate de către tinerii adolescenți, aşa numiții *fani,* de obicei din lumea de *staruri* ai muzicii, ai sportului, ai modei, ori ai filmului, dar care se dovedesc adesea destul de fragili şi vulnerabili (droguri, violență, eşec în viața reală, personală). Filmele artistice, BD-urile şi desenele animate actuale sunt, de obicei, foarte agresive şi deloc inocente. Personajele imaginare, chiar pozitive, au adesea o ambiguitate derutantă privind valorile morale pe care le promovează. Tineretul din Europa de Est, recent integrată în Comunitatea Europeană, este mai vulnerabil la influențele nocive venite şi implementate în felul lor de viață, cărora familia, şcoala nu reuşesc cu mare succes să le facă față pentru a contracara unele influențe nefaste.

Un alt aspect, important este legat de anumite mutații în formarea şi educarea tinerilor societății actuale. Unul dintre ele privesc apetitul tineretului tot mai scăzut pentru cultura scrisă. Civilizația imaginii a umbrit civilizația tiparului, iar navigarea pe internet a favorizat accesul *shortcut* la informația diversă fără discernământ şi control. Lipsa unui orizont cultural poate duce la vulnerabilitate şi manipulare politico-socială.

Ca părinți şi profesori ne întrebăm adesea cum să-i ajutăm pe tineri să se orienteze în construirea propriei personalități. O posibilă modalitate, care se înscrie la intersecția dintre joc, oglindă, dedublare, transpunere empatică, exprimare plastică este cea pe care o prezentăm în continuare. Ea s-a desfăşurat sub forma unui proiect/ experiment cultural-artistic cu un singur subiect, tânărul K. L. E.

Descrierea proiectului

Proiectul **Autoportret în fascinația Personajului**, desfăşurat între 2008-2011 s-a vrut să fie un exercițiu de admirație al unui tânăr **KŐMIVES Lorand Emanuel** (născut în 1996) pentru diverse personaje care l-au impresionat până acum. Într-o lume superficială care oferă prea puține modele adevărate, de viață, Komives Loránd Emánuel, aflat în perioada de formare a personalității, şi-a căutat repere moral-spirituale şi culturale, potrivit vârstei şi evoluției sale. *Autoportretele* sale sunt un joc al dedublărilor în care regăsim chipul său oglindit în chipul personalului admirat, de la personaje de BD, personaje din cărți sau filme ca Harry Potter, personaje din lumea artei ca Rafael sau Durer, personalități din lumea literaturii de la Jules Verne, I.L. Caragiale, ori Eminescu, până la Andrei Pleşu, personalități din istoria noastră modernă ca Regele Carol I al României, sau din lumea bisericii ortodoxe ca Mitropolitul Bartolomeu, ori Părintele Arsenie Boca etc. Miza acestui proiect nu a fost doar o provocare picturală ci, prin mijlocirea picturii, una formativ-educativă, o stimulare a apetitului pentru cunoaştere (prin lectură), dar şi o transformare interioară,

spirituală a unui tânăr talentat aflat la început de drum în viață. Portretele personajelor admirate, modificate şi devenite autoportrete, acționează la rândul lor asupra tânărului autor (prin trăire empatică), determinându-l să cerceteze şi să se apropie mai mult de viața şi opera acestora, devenind adevărate repere (morale, culturale, spirituale).

Obiective

- Structurarea personalității prin recursul la modele exemplare din istoria culturii şi contracararea influențelor nocive la care tinerii pot avea acces venite din exterior.
- Stimularea apetitului pentru cunoaştere prin identificarea cu anumite modele culturale din diferite domenii.
- Arta un mijloc de educare şi auto educare.
- Stimularea imaginației şi a creativității prin jocul de rol în situații diverse.
- Îmbunătățirea performanței şcolare.
- Posibilitatea extinderii şi adaptarea experimentului ca o metodă alternativă a învățării, a autocunoaşterii şi structurării/lucrării propriei personalități.

În derularea proiectului s-a ținut cont de:

- Stabilirea zonelor de influență şi atracție specifice vârstei şi a domeniilor de care se simte atras.
- Determinarea unor eroi, personaje reale sau imaginare demne de admirat.
- Stabilirea trăsăturilor de caracter, a calităților morale şi profesionale privind modele alese pe parcursul derulării proiectului.

În urma proiectului au rezultat o serie de imagini pe care le prezentăm pe categorii de interes, păstrând ordinea anului de creație.

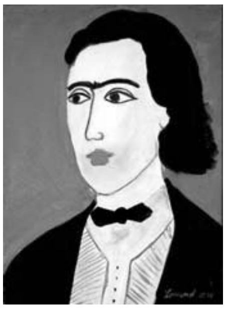






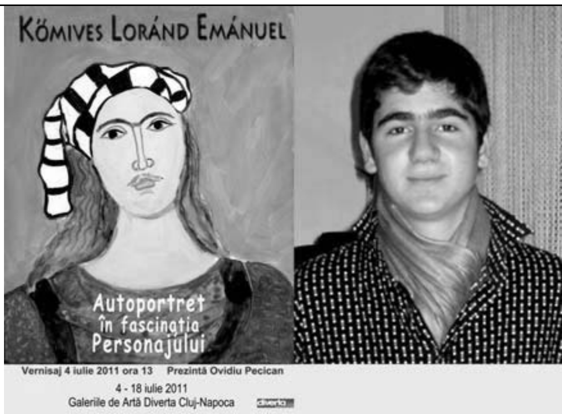





Concluzii

Finalul proiectului a fost marcat de Expoziție personală a tânărului Komives Lorand Emanuel ***Autoportret în fascinația personajului***, la Galeriile Diverta din Cluj-Napoca, în perioada 4-18 iulie 2011.



Afişul expoziției *Autoportret în fascinația Personajului,* 2011

Pe parcursul celor 3 ani a experimentului, acesta a stimulat dorința de cunoaştere şi lărgire a sferei de interes din diverse domenii. Chiar dacă rezultatele artistice au fost deosebite, pictura, a fost mai mult un mijloc, un vehicul spre o țintă mai complexă. Jocul de rol a dus la un interes crescut pentru cunoaşterea vieții şi operei a personajelor studiate. Pe măsură ce tânărul a crescut şi preocupările sale s-au diversificat, el a trecut de la fenomenul imitării la cel al interiorizării şi al discernământului critic. Este de remarcat faptul că la finele proiectului acesta s-a orientat către zona teologală şi nu spre zona artistică. Considerăm că această modalitate de interiorizare a unor valențe moral-spiritule la tinerii de azi poate fi folosită cu consecințe benefice la Liceele de Artă (începând din clasele IV-V şi până la finalizarea studiilor liceale).

Referințe bibliografice:

1. Antonesei L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației.* Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. Cioca V. *Jocul de-a Arta*. Editura Limes, Cluj-Napoca, 2007.
3. Faure J. *Personalități care au schimbat istoria lumii. De la Renaştere până la Iluminism 1492-1789*. Enciclopedia RAO, Bucureşti, 2003.
4. Mason A., Spike J. *Arta occidentală din preistorie până în sec al XXI-lea,* Editura Corint, Bucureşti, 2010.
5. Sartori G. *Homo Videns.* Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.
6. Stroie M. *Empatie şi personalitate*. Editura Atos, Bucureşti, 1997.
7. Zlate M. *Eul şi personalitatea*. Editura Trei, Bucureşti, 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ДЕТСКОМ САДУ

ЖАННА РАКУ, *доктор хабилитат*,
профессор, Молдавский Государственный Университет

Abstract: *The article is devoted to the particularities of preschoolers' social competence. It is formed during the development of the cultural and moral norms and mastering the basic laws of social life. The features, options and forms of social competence of the child are listed and described.*

Дошкольный возраст - важный этап взросления ребенка и вхождения его в социальный мир взрослых. Этот процесс включает в себя освоение культурных и нравственных норм, овладение элементарными законами общественной жизни, на основе которых происходит развитие социальной компетентности ребенка. Под последней понимаются способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, оценивать собственные поступки и т.д. Другими словами, социальная компетентность – это понимание отношения „я" и общества, умение выбрать правильные социальные ориентиры и умение организовать свою деятельность в соответствии с ними. Формирование социальной компетентности происходит в контексте накопления дошкольником социального опыта

под руководством взрослых и самостоятельно. При организации указанного процесса необходимо учитывать возрастной потенциал дошкольника и ориентироваться на его подготовку к обучению в школе.

В этот период закладываются основы социальной зрелости и компетентности ребенка, которая впоследствии определит перспективы развития и успешной адаптации индивида в меняющемся социуме. Дошкольное учреждение является важным звеном в процессе формирования социальной компетентности ребенка. Процесс социализации во многом определяется индивидуальными свойствами дошкольника, возрастными особенностями протекания психических процессов и спецификой внешнего взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В психологии общепризнанным является положение о том, что гармоничное развитие личности ребенка не происходит само по себе, а для этого необходимо целенаправленное воздействие на него через содержание учебных программ в особых психолого-педагогических условиях. Для реализации указанной задачи современная психопедагогика разрабатывает адекватные обучающие технологии и методики.

В продолжение представим краткий содержательный анализ понятия „социальной компетентности" дошкольника в научной литературе.

Проблема ранней социализации изучалась в работах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др. [4]. Она продолжает оставаться актуальной и в современной психологии и педагогике. Авторы, разрабатывающие указанную тематику, предлагают различные механизмы этого процесса. Так, например, В.С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности [5], а А.П. Петровский под ними понимает закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности [2].

Экономические, социальные, этнические и другие преобразования в обществе выдвигают новые требования к процессу социализации. В указанном контексте существуют определенные трудности в процессе „вхождения" ребенка в общество и усвоения им традиций, норм, ценностей и требований данного социума. Это сопровождается сложностью и многообразием социальных функций, возложенных на личность с момента ее взросления. Дошкольный возраст является базовым этапом в развитии целенаправленного поведения и познавательной деятельности, которые способствуют продуктивному социальному ориентированию ребенка. Наряду с этим появляется личностная форма поведения, связанная не только с выделением собственного „я", но и с принципиально новым типом отношений ребенка к окружающему миру [1, с. 77]. Например, в творчестве дошкольника начинает преобладать тематика, связанная с изображением человека, что свидетельствует о явной его ориентации на социальное окружение.

Важными условиями формирования социальной компетентности являются общение и взаимодействие дошкольника со взрослыми и сверстниками, в которых он усваивает ценностные ориентации, нормы и правила поведения. В данном контексте происходит накопление практического опыта непосредственного взаимодействия с социальным окружением. Тем самым создается широкая основа для формирования первичных форм социально значимых ценностей и нравственных критериев. Постепенно социальные ценности превращаются в значимые для самого ребенка, что способствует преобразованию эмоциональной сферы, которая начинает связываться с правилами поведения и взаимоотношения людей. Итогом указанного развития является переход от эмоционально непосредственных к нравственно опосредованным отношениям ребенка с окружающими людьми.

В исследованиях П.М. Якобсона было показано, что у старшего дошкольника нравственные оценки действий и поступков превращаются из требований „извне" в собственные оценки. Ребенок „включает" их в комплекс переживаемых им отношений к тем или другим действиям и поступкам [4, с. 114].

Усвоение нравственных ценностей представляет собой процесс осознания ребенком следующих трех элементов в их взаимосвязи: 1) более глубокое понимание нравственного смысла поступков, 2) их оценочную сторону и 3) эмоциональное отношение к ним.

Новые отношения между ребенком и взрослым, при которых образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служат основой формирования такой способности ребенка дошкольного возраста, как произвольность поведения. Соподчинение мотивов, характерное для дошкольников, есть выражение столкновения между тенденцией к непосредственному действию и стремлением действовать по образцу, в соответствии с требованием взрослого. Развитие произвольных действий и поступков способствует возникновению нового типа поведения – субъектного. Управление своим поведением начинает осознаваться самим ребенком и означает новую ступень развития его сознания: формирование самосознания, предметом которого является определение своего места в системе отношений с другими людьми. Другими словами, формирование сознания ребенка неразрывно связано со становлением произвольности в управлении собственным поведением.

В этом возрасте кроме развития основных компонентов для включения в систему общественных отношений (элементарных знаний, трудовых навыков, норм, ценностей, традиций и правил) важным является формирование социальных качеств личности. Именно они позволяют ребенку комфортно и эффективно сосуществовать в обществе других людей и включают развитие его толерантности (терпимость к чужому образу жизни, мнению, поведению, ценностям, способность к принятию точки зрения собеседника, отличающейся от собственной).

Среда детского сада, в которой растет дошкольник, приобретает развивающий характер благодаря активной позиции взрослого, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе и передаче социального опыта. Усвоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Ребенок овладевает речью, новыми знаниями, умениями, и у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, а также закладываются черты характера.

В исследовании И.А. Кудаевой сделан аргументированный вывод о том, что социальная компетентность личности (ее зрелость) проявляется в различных формах: духовной, гражданской и профессиональной. [6]. Однако во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов и т.д.

Исходя из всего вышеизложенного, социальную компетентность можно определить как индивидуальный комплекс качеств характера, знаний, умений, навыков и социально-психологических характеристик, определяющий уровень взаимоотношений индивида и социума и позволяющий ему принять единственно верное решение в разных жизненных ситуациях. Фактически социальная компетентность представлена множеством социальных компетенций, а каждая из них обеспечивается рядом психологических критериев: толерантность, адаптивность, уверенность в себе в условиях неопределенности, нацеленность на успех и т.д. От уровня их сформированности зависит то, насколько комфортно человек чувствует себя в обществе.

Основными функциями социальной компетентности являются социальная ориентация, адаптация и интеграция социального и личного опыта.

Структура социальной компетентности включает основные элементы: коммуникативную и вербальную компетентность; социально-психологическую компетентность и межличностную ориентацию; эго-компетентность и собственно социальную компетентность.

Таким образом, социальная компетентность состоит из нескольких компонентов: *мотивационного*, включающего отношение к другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, внимания, заботы или помощи и т.д.; *когнитивного*, который связан с познанием другого человека (взрослого, сверстника), способностью понять его особенности, интересы, потребности; увидеть возникшие перед ним трудности; заметить изменения настроения, эмоционального состояния

и т.д.; *поведенческого* – тесно связанного с выбором адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения.

Обобщая проведённый теоретический анализ, подчеркнем, что под *социальной компетентностью* дошкольника понимается качество личности, сформированное в процессе активного творческого освоения социальных отношений и разных видов социального взаимодействия, а также усвоения ребенком этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций. Наряду с этим, можно выделить основные параметры, которые обеспечивают процесс социализации детей дошкольного возраста: полоролевое поведение (выбор игр и игрушек, ролевые предпочтения в играх, стиль общения со взрослыми и сверстниками); способность разрешения конфликтов (доминирование, равенство, подчинение); самосознание (знание и принятие своего пола, имени, возраста, внешности, социальной роли); самооценка (завышенная адекватная – неадекватная, средняя, заниженная); усвоение социальной информации (знание структуры, традиций, домашнего обихода своей семьи; обширный словарный запас и т.д.).

Библиография:

1. Выготский Л.С. *Воспитание дошкольника*. Собр. Сочинений, т. 4. Педагогика, М., 1984.
2. Голованова Н.Ф. *Социализация и воспитание ребенка*. Учебное пособие для студентов вузов. Речь, СПб., 2004.
3. Князева О. *Дошкольное образование*. 1998, № 9. с. 79-82.
4. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Под ред. В.А. Сластенина. Академия, М., 2002.
5. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. Академия, М., 2000.
6. *Теоретико-методологические аспекты социализации дошкольников*. Магнитогорск, 2007.

COMPATIBILIZARE CURRICULARĂ ROMÂNIA-MOLDOVA: UN MODEL

IUNONA STAŞ, MPP, *profesor,*
Liceul Bilingv „Miguel de Cervantes”, Bucureşti, **România;**
MARIAN STAŞ, MPA, *doctor ing. mat.,*
cadru didactic asociat, Universitatea din Bucureşti; Harvard Kennedy School, **România**

Abstract: *The paper suggests a curricular model aimed at reaching a higher degree of compatibility between the educational models in preuniversity schools systems in Romania and the Republic of Moldova.*

Key concepts: *curriculum at student's decision, from school's portfolio*; *learning to make informed choices regarding various topics, and assume consequences of choices made*.

Motto*: „Comunismul este societatea*
care garantează prostia ca încremenire în proiect”
(Gabriel Liiceanu)

I. Argumentul modelului: compatibilizare curriculară, prin transformări de sistem

În opinia noastră, unicul criteriu de validare a oricărui text de lege în domeniul Educației, în acest moment, este transformarea profundă, de sistem, dintr-un motiv fundamental: acum, România şi Republica Moldova sunt angajate în procese profunde de aderare şi integrare europeană, iar sistemele publice ale educației sunt încă „încremenite”, anacronic, în filmele lor anterioare.

De aceea, credem cu tărie că momentul actual (ciclul politic 2012-2016) este imperios necesar să aibă caracter istoric, deoarece el ne oferă oportunitatea imensă a unei compatibilizări curriculare moderne, flexibile a sistemelor noastre educaționale preuniversitare. În cazul României, de pildă, acest exercițiu de leadership transformațional ar reprezenta cea de-a treia mare transformare a sistemului educațional în peste

130 de ani de istorie modernă, după anii 1890-1900 (Spiru Haret) şi, respectiv, 1948-1950 (reforma comunistă).

Ca poziţionare de principiu, autorii optează fără echivoc pentru *sisteme educaţionale autentice şi echilibrate, descentralizate din punct de vedere curricular, managerial, financiar şi al resursei umane la nivel de unitate şcolară şi comunitate locală, şi pentru procese educaţionale centrate pe valori, în care întreg universul gravitează în jurul singurelor două categorii de protagonişti de importanţă absolută în orice şcoală: elevii şi profesorii*.

Constatăm că în actuala dezbatere publică pe tema Educaţiei lipsesc modelele curriculare menite să le înlocuiască pe cele actuale care sunt, în mod evident, depăşite – iar faptul că atât în gimnaziu, cât şi în liceu elevii sunt obligaţi să parcurgă mult prea multe discipline în fiecare semestru (de exemplu, în România: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18!...) este, poate, aspectul cel mai acut, căruia autorii nu i-au văzut formulată o soluţie, deocamdată. Cu alte cuvinte, întrebarea căreia îi dăm un posibil răspuns acum este următoarea: cum pot studia elevii altfel – mai bine, mai eficient, mai atractiv – la şcoală? Iată cum!

II. Modelul propus

Premise:

- Ministerele Educaţiei din România şi Republica Moldova coordonează compatibilizarea modelelor curriculare din învăţământul preuniversitar, în parteneriat cu unităţile de învăţământ, asigurând un raport echitabil şi armonios între nevoile curriculare de la nivel naţional şi cele de la nivel local, pe principiul „**curriculum la decizia elevului, din oferta şcolii**”
- Unităţile de învăţământ liceal organizează examenul de admitere a absolvenţilor învăţământului gimnazial, potrivit standardelor şi criteriilor proprii, stabilite de consiliile de administraţie şi consiliile profesorale, în parteneriat cu comunităţile locale.

În aceste condiţii, **principiile de proiectare** a planurilor-cadru de învăţământ sunt următoarele:

- educarea la elevi a deprinderii de a decide şi a-şi asuma consecinţele şi costurile deciziilor luate în privinţa alegerii disciplinelor de studiu „evaluate”, prin stabilirea unui raport echitabil între numărul disciplinelor obligatorii şi numărul disciplinelor la alegerea elevilor, din ofertele şcolilor, cu scăderea progresivă a proporţiei disciplinelor obligatorii către anii terminali ai învăţământului liceal;
- alocarea, pentru disciplinele „evaluate”, a unui număr de maxim 20 de ore pe săptămână la învăţământul primar şi maxim 30 de ore pe săptămână pentru învăţământul gimnazial, respectiv liceal;
- parcurgerea unui număr redus de discipline „evaluate”, în fiecare semestru şcolar – de exemplu, între 6-8, în funcţie de nivelurile învăţământului şcolar;
- alocarea unui număr de ore pe săptămână aproximativ egal pentru fiecare disciplină „evaluată” – de exemplu, între 3-5 ore săptămânal;
- stabilirea unui efectiv minim de 12 elevi pentru desfăşurarea pe grupe a unora dintre disciplinele la alegerea elevilor;
- parcurgerea, la alegere, a unui număr de discipline neevaluate, din ofertele şcolilor – de exemplu, 2-4 discipline semestrial, în afara programului obligatoriu.

Prin discipline „evaluate”, autorii înţeleg disciplinele ale căror evaluări intră în calculul mediilor semestriale.

Exemplul 1. Învăţământ liceal: orar săptămânal cu 8 discipline evaluate semestrial (disciplinele D1-D6: 4 ore/săptămână; disciplinele D7-D8: 3 ore/săptămână; TOTAL ore / săptămână: 30)

	luni	**marţi**	**miercuri**	**joi**	**vineri**
ora 1	D1	D7	D5	D3	D1
ora a 2-a	D2	D8	D6	D4	D2
ora a 3-a	D3	D1	D7	D5	D3
ora a 4-a	D4	D2	D8	D6	D4
ora a 5-a	D5	D3	D1	D7	D5

ora a 6-a	D6	D4	D2	D8	D6

Şi iată un exemplu de proporții echitabile, în opinia autorilor, între disciplinele obligatorii (curriculum național) şi, respectiv, cele la decizia elevului, din oferta şcolii:

• clasa a IX-a: 5 discipline obligatorii + 3 discipline la decizia elevului
• clasa a X-a: 4 discipline obligatorii + 4 discipline la decizia elevului
• clasa a XI-a: 4 discipline obligatorii + 4 discipline la decizia elevului
• clasa a XII-a: 3 discipline obligatorii + 5 discipline la decizia elevului

Exemplul 2. Învățământ gimnazial: orar săptămânal cu 7 discipline evaluate semestrial (disciplinele D1-D4: 4 ore/săptămână; disciplinele D5-D7: 3 ore/săptămână; TOTAL ore / săptămână: 25)

	luni	**marți**	**miercuri**	**joi**	**vineri**
ora 1	D1	D6	D4	D2	D7
ora a 2-a	D2	D7	D5	D3	D1
ora a 3-a	D3	D1	D6	D4	D2
ora a 4-a	D4	D2	D7	D5	D3
ora a 5-a	D5	D3	D1	D6	D4

Şi iată un exemplu de proporții echitabile, în opinia autorilor, între disciplinele obligatorii (curriculum național) şi, respectiv, cele la decizia elevului, din oferta şcolii:

• clasa a V-a: 5 discipline obligatorii + 2 discipline la decizia elevului
• clasa a VI-a: 5 discipline obligatorii + 2 discipline la decizia elevului
• clasa a VII-a: 4 discipline obligatorii + 3 discipline la decizia elevului
• clasa a VIII-a: 4 discipline obligatorii + 3 discipline la decizia elevului

Exemplu de set de 4 „discipline obligatorii", valabil şi pentru gimnaziu şi pentru liceu: limbă şi comunicare; istorie-geografie; matematici aplicate; educație fizică.

III. Analiza modelului: puncte tari

În opinia autorilor, principalele puncte tari ale modelului propus sunt următoarele:

- elevii, în mod autentic, devin protagoniştii principali ai demersului educațional;
- modelul pune în fapt, în mod autentic, principiul descentralizării curriculare la nivelul unității de învățământ;
- elevii parcurg mult mai puține discipline „evaluate" în fiecare semestru – este una din cele mai acute dureri ale actualului model curricular preuniversitar;
- disciplinele „evaluate" au un număr comparabil, şi suficient, de ore pe săptămână – prin urmare, importanțe comparabile;
- elevii pot opta şi pentru discipline „neevaluate" (în sensul că notele la aceste discipline nu întră în calculul mediilor semestriale);
- în fiecare semestru, elevii parcurg o combinație echitabilă de discipline obligatorii şi discipline la alegerea lor, din oferta şcolii;
- elevii învață să opteze şi să-şi asume consecințele deciziilor care îi privesc direct;
- încetează existența „claselor-plutoane", cu dinamica internă blocată pe cicluri de învățământ (aproximativ aceiaşi 25-30 colegi de clasă, dintr-a V-a A, B, C... până într-a VIII-a A, B, C... şi, respectiv, dintr-a IX-a A, B, C... pana într-a XII-a A, B, C...); acestea se înlocuiesc cu grupele / clasele constituite pe discipline, cu dinamică semestriala (aceiaşi 25-30 colegi la disciplinele obligatorii; alți minimum 11 colegi diferiți, la disciplinele la alegerea elevilor, din oferta şcolii) – ceea ce reprezintă un model mult mai adecvat realității societății actuale, cu contexte mult mai deschise şi mai rapid schimbătoare în privința echipelor de lucru din care putem face parte într-un moment sau altul;

- în fine, dispar profilurile „umanist” şi „real” – ele sunt întreținute în mod artificial şi constrâng, în loc să ajute la o dezvoltare reală, armonioasă a adolescenților potrivit aspirațiilor proprii, descoperite în ritmul specific al fiecăruia în parte.

IV. Reflecții finale

Modelul poate avea vulnerabilități – dar toate vulnerabilitățile au, la rândul lor, soluții, dacă le abordăm deschis, cu bună-credință. Totodată, însă, credem că este deasupra oricărui dubiu faptul că soluția propusă transformă în mod semnificativ (în bine, apreciază autorii) dinamica interacțiunii dintre elevi şi profesori în timpul şi spațiul şcolii, punând în fapt principiile descentralizării curriculare reale şi compatibilizării curriculare a sistemelor educaționale naționale.

Începând cu anul 2006, autorii au analizat *in extenso* această variantă de soluție la problema descentralizării curriculare, în numeroase traininguri de leadership educațional pe care le-au desfăşurat cu sute de oameni ai şcolii (profesori, directori, inspectori, lideri de sindicat, elevi, studenți), jurnalişti, dar şi reprezentanți ai mediului de afaceri, sub cele mai diverse auspicii: Ministerul Educației, Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti, Casa Corpului Didactic a Municipiului Bucureşti, Federația Sindicatelor din Învățământ „Spiru Haret”, Institutul Aspen România, Alianța Națională a Organizațiilor Studențeşti din România, consorțiul IRSCA-EDUGATE, săptămânalul „Tribuna Învățământului”, trainigurile cu diverse companii etc.

Percepția generală asupra modelului propus a fost, dominant, una lucid-pozitivă, temerile sau reținerile, ținând îndeosebi de caracterul său de noutate şi, în consecință, de nevoia „schimbării mentalității” – aspecte cu care autorii sunt total de acord şi în zona cărora pot contribui constructiv, sprijinind direct sau facilitând procese în acest sens.

Autorii doresc să accentueze un aspect esențial, rezultat din discuțiile cu specialiştii şi responsabilii din domeniu: această soluție nu presupune disponibilizări de personal, ci perfecționare şi reconversie profesională, fapt ce aduce în discuție un alt proiect transformațional, respectiv o modalitate nouă de dezvoltare a resursei umane în educație, pornind de la formarea inițială pe filiera didactică şi continuând cu opțiuni moderne de carieră, la îndemâna personalului didactic.

Webografie:

- http://scoala-pe-bune.blogspot.ro/2011/12/eu-in-2012-protestatarul.html
- http://scoala-pe-bune.blogspot.ro/2012/05/descentralizare-curriculara-autentica.html
- http://scoala-pe-bune.blogspot.ro/2012/05/descentralizare-curriculara-autentica_26.html
- http://www.ibo.org/programmes/profile/documents/Learnerprofileguide.pdf
- http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education
- http://scoala-pe-bune.blogspot.ro/2012/07/discover-connect-make-diffference-hks.html

TENDINȚELE ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE A ISTORIEI

NINA PETROVSCHI, *doctor, conf. univ.,*
U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract: *In learning history stands out a range of modern trends. They generate technologies and capabilities in adoptable educational models and reflect the usefulness of pragmatic learning skills.*

Key terms: *pragmatic learning, critical attitude, multiperspectivity, coherent vision, thinking judgment, historical empathy.*

Pentru majoritatea tinerilor, istoria începe în şcoală. Aceasta nu înseamnă că istoria trebuie să fie o simplă învățare pe de rost a unor date istorice întâmplătoare; istoria predată în şcoală trebuie să reprezinte o inițiere în domeniul modalităților de acumulare a cunoştințelor istorice, trebuie să dezvolte abilitățile critice şi să ofere elevilor calea către o atitudine democratică, tolerantă şi responsabilă.

„Multi-perspectivitatea” este un concept folosit din ce în ce mai mult la conferințele Consiliului Europei pentru a descrie o anumită modalitate de învățare a istoriei şi un tip aparte de abordare a conținutului curriculumului. În esență, aceasta îşi are originea în disciplina de bază a istoriei şi în nevoia de a evalua evenimentele istorice din mai multe perspective. Toți istoricii fac acest lucru. Chiar şi copii de vârste mici pot înțelege că în cazul unei bătălii sau al invadării unei țări există cel puțin două perspective asupra evenimentului respectiv: cea a învingătorului şi cea a învinsului, a invadatorului şi a celui invadat. În istorie perspectivele multiple sunt normale şi ele trebuie să fie susținute cu argumente istorice şi luate în considerare în formularea de aprecieri şi concluzii.

Majoritatea documentelor curriculare din domeniul istoriei încep cu scopurile şi obiectivele propuse. Asemenea scopuri pot fi grupate în trei mari categorii: dobândirea unor cunoştințe despre trecut şi înțelegerea acestuia sunt lucruri absolut necesare pentru a deveni o persoană educată; printr-o poziție umanistă istoria contribuie la educația generală; dezvoltarea unei perspective şi a unei percepții istorice; istoria este o disciplină ştiințifică ce oferă în mod intrinsec cunoştințe şi aptitudini valoroase; dobândirea cunoştințelor, a percepției şi a aptitudinilor istorice ca un mijloc de atingere a altor finalități: socializarea, pregătirea pentru statutul de cetățean, o mai bună percepție internațională – un punct de vedere instrumentalist asupra istoriei ca un ingredient esențial în atingerea altor scopuri importante ale educației [1, p. 40-41].

O altă tendință, la fel de importantă, este faptul că, deşi se recunoaşte rolul deosebit al istoriei în a-i face pe elevi să acumuleze numeroase cunoştințe, acum se orientează spre faptul ca elevii să adopte o *atitudine critică* față de evenimentele istorice şi să utilizeze propria rațiune în interpretarea şi înțelegerea semnificației proceselor istorice. Elevii trebuie să înțeleagă că evenimentele istorice nu doar se prezintă, ci se încearcă a interpreta informația disponibilă şi a privi legăturile dintre diferite fapte pentru a înțelege şi a explica evenimentele. Faptele istorice colectate sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini o anumită interpretare a ceea ce s-a întâmplat. Elevii trebuie să înțeleagă că aceleaşi evenimente pot fi folosite de diferiți oameni în diferite scopuri sau pentru a argumenta diferite interpretări ale aceluiaşi eveniment sau fenomen. De asemenea, elevul trebuie să accepte faptul că sunt posibile mai multe perspective de abordare cu privire la orice fenomen sau eveniment istoric şi că aceste perspective diferite oglindesc o mare diversitate de experiențe istorice. Elevul trebuie să poată să folosească *conceptele cheie istorice* în legătură cu învățarea istoriei (*cronologie, schimbare, cauzalitate, semnificație, sens al perioadei istorice etc.).*

Nu mai puțin importantă este tendința de a vedea scopul principal al istoriei în a-i ajuta pe elevi să deprindă abilitățile *de a gândi şi a înțelege în mod istoric*. În acest sens, elevul nu mai poate fi un receptor pasiv al unor cunoştințe deja ştiute. Se simte necesitatea folosirii metodei active în învățare, prin analiză şi descoperire. Elevii nu vor putea înțelege complexitatea lumii în care trăiesc decât dacă studiază şi emit *judecăți de gândire cu privire la evoluțiile* care au marcat lumea de-a lungul istoriei. Elevii urmează să-şi formeze o *viziune coerentă* asupra dezvoltării, nu doar a încadra din punct de vedere cronologic evenimentele, pentru a înțelege cum evoluțiile aparent separate din domeniul cultural, politic, social, economic, intelectul se întrepătrund şi se află în interdependență.

Explicațiile privind forțele care marchează evenimentele, legăturile care se stabilesc între ceea ce se întâmplă într-un loc sau în altul, examinarea aceluiaşi eveniment dintr-o perspectivă comparativă sau dintr-o multitudine de perspective şi dimensiuni, implicarea diferitor durate de timp constituie o etapă în conturarea unei *concepții largi, ştiințifice* asupra istoriei. Elevii urmează să conştientizeze că istoria nu înseamnă doar războaie, suprapuneri, diplomație sau economie, ci şi schimbările care au lor în viața cotidiană şi forțele care determină aceste schimbări. Prin urmare, ei trebuie să înțeleagă factorii care au *influențat, influențează şi modelează propria lor viață şi identitate.* Comunitățile umane au nevoie de o anumită identitate sau, mai corect spus, au nevoie de un set de „ancore” identitare”. Identitățile de referință, în opinia lui B. Murgescu, au diverse rosturi, servind la integrarea socială a fiecăruia, conferind indivizilor un sentiment sporit de securitate, de confort spiritual. Ideile despre trecut, astfel, au un cert rol formativ şi influențează concepțiile fiecăruia dintre noi despre prezent şi viitor [3, p. 10].

Este necesar a prezenta istoria ca pe *o „povestire simplă”* şi fără dezvăluiri spectaculoase din cele mai vechi timpuri şi până în prezent, pentru a oferi o privire de ansamblu asupra unei lungi perioade de timp şi punând în evidență o dezvoltare lineară a istoriei. La baza acestei prezentări se află trei principii, şi anume:

elementele de similitudine, o civilizație care cuprinde diferite culturi şi fenomenul comun reprezentat, de exemplu, de Europa [4, p. 25].

O altă problemă presantă este cea a principiilor de selectare a subiectelor şi temelor cu privire la predarea istoriei. Acestea ar fi următoarele: (a) stabilirea unui echilibru în ceea ce este important din punct de vedere istoric şi ceea ce este potrivit pentru a fi inclus în studiu; (b) stabilirea echilibrului între particular şi general; (c) necesitatea de a stabili un echilibru între perspectiva istorică verticală (modul schimbării şi continuității în istorie) şi perspectiva istorică orizontală (plasarea evenimentelor într-un context mai larg). În felul acesta, elevul va învăța să: înțeleagă direcțiile principale de dezvoltare, evoluțiile diacronice importante, să compare evenimentele, să privească modul în care culturile s-au influențat reciproc, să examineze rivalitățile şi conflictele la nivel economic, politic etc.

Crearea unei imagini de ansamblu asupra istoriei necesită competența de a localiza anumite evenimente în contextul lor de timp sau spațiu, ceea ce implică cunoaşterea ordinii evenimentelor mai mult decât memorarea precisă a datelor, identificarea factorilor importanți care leagă evenimentele, plasarea evenimentului istoric într-un cadru mai larg etc. Alt element important este *utilizarea cronologiei*, care reprezintă nişte instrumente de lucru utilizate din ce în ce mai frecvent în predarea şi învățarea istoriei [Ibidem, p. 33]. Majoritatea cronologiilor elaborate pentru studiul istoriei cuprind perioade importante din istorie şi se concentrează aproape exclusiv pe date şi evenimente specifice.

O altă tendință reprezintă *tratarea problemelor controversate* ale istoriei, care pot fi interesante şi stimulative pentru elevi. De multe ori acestea presupun acel tip de întrebare la care elevii ar dori să cunoască neapărat răspunsul şi care îl transformă pe elev într-un adevărat **„detectiv" al istoriei** [Ibidem, p. 38].

Programele de istorie pentru liceu pot fi organizate în jurul unor *structuri tematice*, când: (a) fenomenele şi procesele istorice sunt analizate printr-un număr limitat de studii de caz; (b) perspectiva tematică oferă o coerență abordării comparative a studiului istoriei; (c) studiul istoriei ajută la înțelegerea prezentului; apare posibilitatea, astfel, de a urmări de-a lungul secolelor originea sau cauzele evenimentelor curente şi de a înțelege mai bine procesele de continuitate şi schimbare. Acest fapt oferă o *imagine dinamică* asupra studiului istoriei, oferind, mai degrabă, adâncime decât lărgime; (d) elevii trebuie să aibă format un simț al orientării cronologice. Dar trebuie să constatăm şi faptul că asemenea abordare generează şi riscul de a nu oferi elevilor posibilitatea percepției timpului şi a perspectivei istorice, aceştia însuşindu-şi o perspectivă „atomizată" asupra istoriei. Adică elevii ar sări de la o temă la alta fără o perspectivă clară. Aici totul depinde de acțiunile profesorului [Ibidem, p. 59].

Studiul şi înțelegerea istoriei pe „patru direcții" este altă tendință, care se manifestă în următoarele: a ajuta elevii să recunoască unele tendințe şi clişee, care s-au manifestat de-a lungul timpului în istorie, elevii trecând dincolo de descriere pentru a analiza, compara şi diferenția numeroasele aspecte din cadrul unui fenomen istoric; temele de istorie se referă, în principiu, la unele idei care au ajutat la conturarea unei anumite perioade. Este evident că nimeni nu poate spune că înțelege istoria unui secol ca un întreg, dacă nu cunoaşte *ideologiile* majore ale acestui secol; temele de istorie conferă unitate unei perioade şi ajută la punerea într-o lumină mai clară a forțelor care au modelat perioada respectivă, lucru mai greu de realizat atunci când accentul este pus în mod exclusiv pe o secvență cronologică de evenimente; oferă posibilitate elevilor de a se acomoda cu o temă complexă prin „umanizarea" problemelor prezentate, adică accentul se pune pe experiența umană şi consecințele sociale ce decurg din aceasta. Astfel, se oferă elevului argumente primare şi secundare cu ajutorul cărora pot fi „testate" orice generalizări ce apar din analiza superficială a tendințelor şi clişeelor în istorie.

Din cele relatate mai sus, putem deduce că în contextul studiului istoriei, ar trebui format un interes continuu pentru istorie, o imagine de ansamblu asupra istoriei, care poate fi parțial cronologică şi parțial tematică. Elevii trebuie să ştie unde să caute informațiile, să ştie cum să stabilească conexiuni; elevii trebuie să aibă format un simț al modelelor care se repetă în mod frecvent şi al dinamicii schimbărilor şi un simț al unora dintre cele mai importante orientări şi evenimente comune; un mod de a privi lumea prezentă, recunoscând că evenimentele şi fenomenele istorice au, de obicei, rădăcini în trecut; să aibă formate competențe de tip analitic, pe care să le folosească în înțelegerea lumii lor în care trăiesc şi a schimbărilor prin care trec.

O tendință constantă a studierii istoriei este *cunoaşterea conceptelor cheie,* deoarece contribuie la organizarea cunoştințelor istorice, organizarea ideilor despre istorie, realizarea de generalizări, identificarea de similitudini şi diferențe, descoperirea unor modele, stabilirea unor conexiuni. Pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă şi să aplice conceptele cheie este nevoie de o predare a istoriei diferite de cea care se concentrează doar asupra narațiunii cronologice. Elevii trebuie să realizeze comparații, să facă generalizări, să perceapă limitele acestora şi să fie capabili de *a se deplasa înainte şi înapoi în timp*. [Ibidem, p. 77]. Elevul trebuie să-şi însuşească un *mod propriu de gândire istorică* şi nu doar să memorizeze date, să se dezvolte din perspectiva *înțelegerii stratificate*.

Predarea problemelor controversate ale istoriei este sensibilă, deoarece ele implică sensibilitatea oamenilor, solicită loialitatea lor, stârnesc tot felul de prejudecăți. Organizarea disputelor se pot baza pe concretizarea următoarelor aspecte: *ce s-a întâmplat; de ce s-a întâmplat; cine a început; cine a avut dreptate; cine aduce mai multe argumente; cine a selectat dovezile cele mai bune* etc. Elevii trebuie să înțeleagă *esența istoriei ca disciplină de învățământ:* că aproape orice eveniment istoric este deschis mai multor interpretări. Aceasta nu înseamnă însă că mai întâi sunt strânse datele, pentru ca apoi să apară adevărul. Datele trebuie reunite într-o prezentare coerentă. Aceleaşi date pot sprijini adesea interpretări diferite, iar de multe ori informațiile sau izvoarele sunt incomplete, dând naştere unor noi interpretări, total diferite. De aceea profesorul trebuie să se asigure că elevii înțeleg acest lucru. Perspectiva multiplă a predării istoriei reprezintă un mod de a gândi, selecta, examina şi utiliza dovezi provenite din diferite surse pentru a explica complexitatea uni situații şi pentru a descoperi ceea ce s-a întâmplat şi de ce. Elevii trebui să înțeleagă că nu există neapărat o singură variantă corectă a unui eveniment istoric şi că acelaşi eveniment istoric poate fi descris şi explicat în moduri diferite, iar fiecare punct de vedere poate fi valabil în pofida faptului că poate fi incomplet sau nu oferă decât o relatare sau o explicare parțială; toate relatările cu privire la fenomenele istorice sunt provizorii, iar cea mai bună relatare este aceea care corespunde cel mai bine dovezilor disponibile la un moment dat. Este necesar o anumită *empatie istorică*, adică de a se pune în pielea unui personaj istoric şi de a înțelege modul în care cel din urmă sesizează momentul şi de ce îl percepe anume aşa [Ibidem, p. 122]. Perspectiva multiplă în studierea istoriei nu constituie doar un mod de a le prezenta elevilor un număr mai mare de abordări, ci şi de a-i ajuta să îşi însuşească unele abilități analitice, moduri de a gândi în plan istoric şi posibilitatea de a se transpune în pielea unui personaj istoric. Aceste competențe şi modalități de acțiune trebuie exersate în mod sistematic şi consecvent. Dar nu este întotdeauna posibil ca perspectivele cu privire la anumit eveniment să fie identificate numai cu referire la conținutul specific al unui text. Este esențial ca elevii să plaseze diversele puncte de vedere într-un context.

Elevii urmează să conştientizeze că istoria nu este acelaşi lucru cu trecutul, ea fiind, după cum o definea H. Carr un „dialog nesfârşit între prezent şi trecut" [Apud 4, p. 239]. Istoricii prin specificul preocupărilor lor pot reliefa, uneori şi în funcție de interese, aspecte noi, ce pot duce la reinterpretarea punctelor de vedre vechi sau apariția unora cu totul noi. Considerând că orice eveniment istoric, în sens larg, implică anumite concluzii în urma unei evaluări sprijinite pe interpretări şi explicații bazate pe dovezi, în care opțiunea personală îşi spune uneori cuvântul, constatăm că deciziile istoriei nu sunt definitive, pe măsură ce noi dovezi pot aduce alte puncte de vedere, uneori total diferite, asupra unui eveniment sau fapt istoric. Judecata finală care se impune este că istoria nu este imuabilă, iar sentințele sale nu sunt irevocabile, cu atât mai mult în cazul unor evenimente sau personaje foarte importante. Un fapt este însă neîndoielnic, acela că istoria, fiind un amestec de subiectivitate şi obiectivitate, are posibilitatea de a reprezenta un demers, poate cel mai consistent, în stabilirea apropierii şi încrederii între oameni. De aceea înțelegerea ei corectă, fundamentată documentar, presupune efort, imaginație şi multă dăruire din partea elevilor şi profesorilor.

În *Declarația Conferinței Internaționale privind combaterea stereotipurilor şi prejudecăților în manualele de istorie din Sud-Estul Europei*, Visby, 1999 [2, p. 5] se constată că istoria prin natura sa cere respectarea adevărului şi oferă răspunsuri asupra originii şi identității noastre, dar are, de asemenea, **rolul de a-i elibera pe oameni**, fapt care duce la o imagine cu caracter constructiv asupra devenirii. Din aceste considerente, este necesar de a fi explicate cauzele conflictelor şi a consecințelor acestora şi de a stabili un climat de încredere între diferitele părți.

Printre recomandările Consiliului Europei privind predarea istoriei în şcoală se înscriu câteva idei esențiale: istoria nu înseamnă propagandă, iar cursul de istorie în şcoală nu trebuie să constituie încercări de a convinge elevii să accepte anumite concluzii sau soluții privind unele probleme curente; necesitatea realizării unui context european, în afara istoriei naționale, necesitatea obținerii unui echilibru corect între istoria locală, națională, regională, europeană şi universală; studiul istoriei presupune existența mai multor puncte de vedere asupra evenimentelor; realizarea unei educații istorice autentice, deoarece conştiința istorică constituie o abilitate socială importantă, în lipsa acestea, omul este mult mai vulnerabil în fața manipulărilor de orice natură ar fi acestea [Ibidem, p. 51].

O idee esențială în studiul istoriei rămâne a fi, aşadar, nevoia evidențierii conexiunilor şi a reconstituirii ansamblului, deoarece realitatea, este evident, nu este compusă din compartimente separate numite economie, religie, politică, structuri sociale etc., ci este un trunchi unitar care este doar studiat, vizionat din unghiuri diferite şi cu mijloace diferite de către diferite discipline socio-umane. În acest context, istoria asigură şi dimensiunea temporală a analizelor.

Este clar că nu se vrea o eliminare a uneia dintre cele două alternative posibile de învățare a istoriei: o pregătire intelectuală de fond sau formarea unor competențe cât mai strâns legate de o activitate practică utilă a elevului. Problema constă nu în a exclude una sau alta, dar de a găsi un echilibru rezonabil între ele. Găsirea acestui echilibru între pregătirea „de fond" şi cea aplicativă, ca şi între raționalitatea economică pe termen scurt (cu primatul cantității) şi cea pe termen lung (cu accentul pe calitate), este un scop de durată mai mult decât o realizare de moment. Cu alte cuvinte, fiecărei generații îi revine sarcina de a defini acest optim în funcție de cerințele concret-istorice ale timpului. Astfel, fiecare elev trebuie să acumuleze un anumit volum de cunoştințe de cultură generală despre trecutul omenirii, care să-i permită o orientare corectă şi rapidă în raport cu diferite evenimente, fenomene şi procese istorice. Acest lucru nu înseamnă neapărat înmagazinarea unor şiruri nesfârşite de date într-o memorie de „elefant". Dimpotrivă chiar, memoria lui va fi ferită de excese, fiind bine organizată mintea. Prin urmare, accentul va fi pus nu pe cantitatea de informație, ci pe capacitatea de a opera cu această informație istorică.

În această arie de abordări, constatăm că se evidențiază un şir de tendințe relativ „modernizate" de învățare a istoriei, care caracterizează orientarea generală în domeniul învățării. Considerate repere de ordin superior, tendințele generează tehnologii şi capacități în modele educaționale adoptabile, reflectând gradul de utilitate a competențelor de învățare pragmatică şi influențând formarea lor.

Astfel, putem afirma că noile orientări nu constituie numai un factor exterior, posedând o veritabilă valoare educațională, ci sunt privite ca variabile integrative, fiind mediatoare între caracteristicile de bază ale învățării şi cele ale valorilor formative ale învățării istoriei. Ele implică tehnologii pentru eficientizarea activității instructive prin alegerile strategice ale elevului şi profesorului. În consecință, educația istorică în şcoală reflectă un comportament analitic şi interpretativ al subiectului istoric, care este elevul.

Referințe bibliografice:

1. Low-Beer A. *Consiliul Europei şi istoria în şcoală*. Strasbourg: Centrul de Informare şi Documentare al Consilului Europei.
2. Manea M. *Predarea istoriei secolului 20*. Tipografia press, Buzău, 2002.
3. Murgescu B. *A fi istoric în anul 2000*. All Educațional, Bucureşti, 2000.
4. Stradling R. *Să înțelegem istoria secolului XX*. Editura Sigma, Bucureşti, 2002.

POTENȚIALUL DE ADAPTARE ŞI NIVELUL DEZVOLTĂRII FIZICE AL COPIILOR DE 6-7 ANI

DIANA COŞCODAN, *doctor, conf. univ.*, U.S.T., Chişinău;
LORA MOŞANU-ŞUPAC, *doctor, conf. univ.*, U.S.T., Chişinău

Abstract: *This article presents data on the potential for adaptation and physical development of preschool children. It was established that about 28% of children have a low potential for adaptation. Not all children develops harmoniously.*

Vârsta preşcolară se caracterizează prin dezvoltarea şi apariția noilor funcții de corelație a organismului cu mediul ambiant, prin perfecționarea activității nervoase superioare, ce-i oferă copilului posibilitatea obținerii unei educații colective sistematice. Vârsta de 6-7 ani este o perioadă importantă în viața copilului, deoarece anume atunci are loc modificarea bruscă a modului de viață al preşcolarului care devine elev. Astăzi a devenit foarte actuală problema profilaxiei consecințelor nefaste ale stresului psihologic, cauzat de factorii de risc legați de procesul didactico-educațional. Activarea stresogenă reprezintă un element important în adaptarea organismului elevului către şcoală, însă această reacție pozitivă poate să se transforme într-un proces patologic, provocând înrăutățirea stării funcționale [3]. Este cunoscut faptul că 20% din elevi care păşesc pentru prima dată pragul şcolii posedă stări limitrofe de sănătate, iar în rândurile copiilor care absolvesc şcoala, deja 60-70% fac parte din această categorie. Rolul primordial în înrăutățirea bruscă a sănătății elevilor îl are stresul şcolar. Printre factorii stresogeni şcolari se enumeră suprasolicitarea informațională, dificultăți în comunicare cu colegii de clasa şi şcoală, cu profesorii, pierderea prietenilor, clasele arhipline şi altele [1]. De aceea, este important de a pregăti preşcolarii către procesul educațional în scopul diminuării stresului şcolar şi sporirii potențialului lor de adaptare.

În scopul aprecierii nivelului de pregătire a copiilor către şcoală cercetările au fost realizate în comuna Gaşpar, raionul Edineț. În investigații au fost incluşi 55 de copii de 6-7 ani din instituția preşcolară a comunei. Pentru stabilirea nivelului de pregătire fiziologică şi fizică a preşcolarilor s-a utilizat metoda determinării potențialului de adaptare al sistemului cardiovascular, care serveşte drept indiciu al stării funcționale a organismului şi, deci, şi al gradului de sănătate [2]. Potențialul de adaptare al sistemului cardiovascular s-a determinat conform formulei:

PA=(0,011FCC+0,014 **PAs**+0,008**PAd**+0,014 x vârsta+0,009 x masa corpului-0,009 x înălțimea)-0,27, unde **PA** - potențialul de adaptare, **FCC** - frecvența contracțiilor cardiace; **PAs**- presiunea arterială sistolică, **PAd -** presiunea arterială diastolică.

De asemenea au fost analizați şi indicii antropometrici ai copiilor în conformitate cu vârsta cronologică.

Studiul indicilor antropometrici ai preşcolarilor a demonstrat că nu toți copii se dezvoltă armonios. Astfel, 20% copii sunt mai înalți ca indicii normă pentru vârsta dată, 8% au statură mai mică, înălțimea a 72% copii se încadrează în limitele normei (fig. 1).

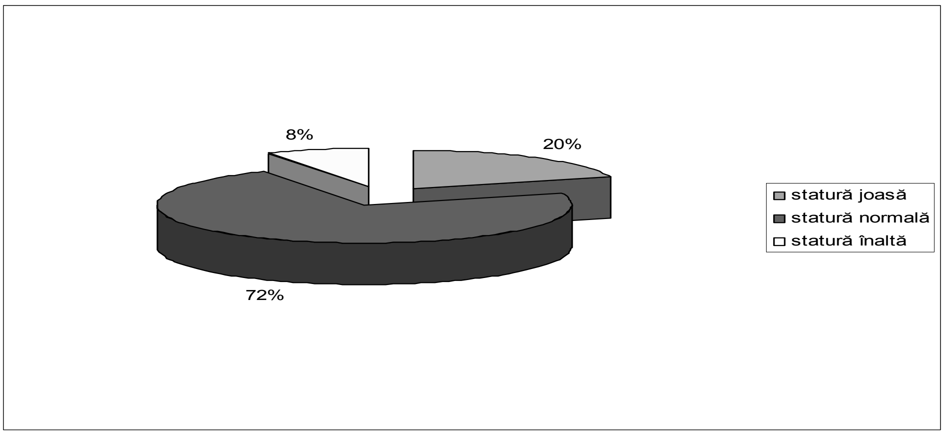


Figura 1. **Indicii antropometrici la preşcolari (statura)**

Rezultatele investigării indicilor masei corporale, de asemenea au demonstrat, că nu pentru toţi copiii este caracteristică dezvoltarea armonioasă (fig. 2). Astfel, 4% din copii sunt supraponderali, 20% sunt subponderali, iar 76% copii au masa normală a corpului. Aceste date indică la sporirea responsabilităţii faţă de alimentarea copiilor, de respectarea normelor igienice şi organizarea unui mod de viaţă sănătos.

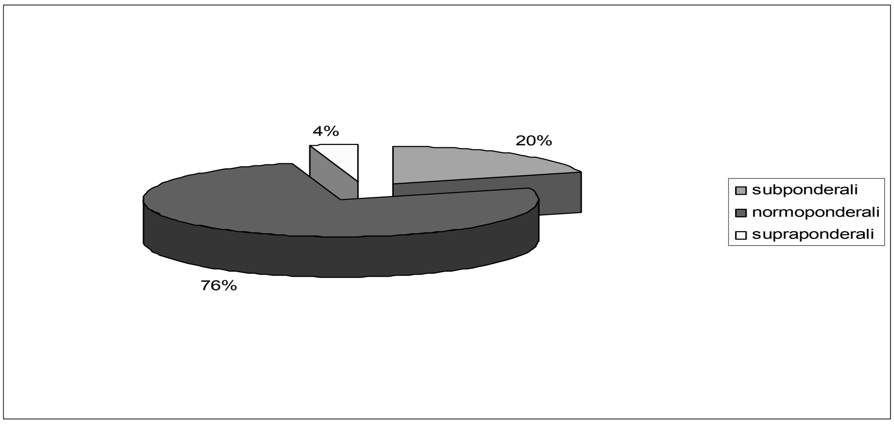


***Figura 2.* Indicii antropometrici la preşcolari** (masa corpului)

Reieşind din faptul că sistemul cardiovascular este unul din cele mai labile sisteme şi poate servi drept criteriu al sănătăţii şi capacităţii de adaptare a organismului, s-a analizat nivelul potenţialului de adaptare al acestui sistem la preşcolari.

Astfel, a fost stabilit, că marea majoritate a copiilor (72,8%) posedă un nivel satisfăcător de adaptare, 8% dintre ei au demonstrat o încordare a adaptării, 7,1% - adaptare nesatisfăcătoare, şi 7,1% - o cădere a adaptării. Rezultatele obţinute ar putea trezi îngrijorare din partea instituţiilor competente şi a întregii societăţi, dat fiind faptul că copiii cu adaptarea nesatisfăcătoare a sistemului cardiovascular vor întâmpina dificultăţi şi în adaptarea faţă de procesul educaţional la şcoală, ceea ce desigur se va răsfrânge şi asupra randamentului şcolar.

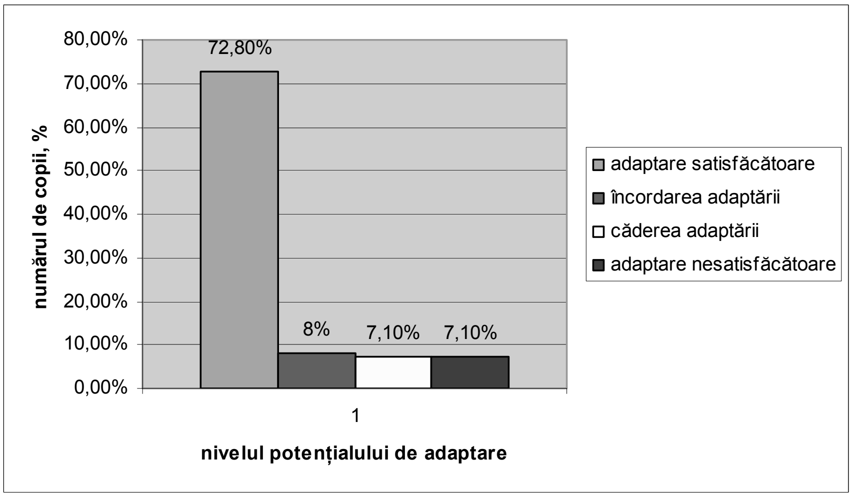


***Figura 3.* Potenţialul de adaptare al sistemului cardiovascular la preşcolari**

Aşadar, în urma investigaţiilor realizate s-a constat că nu toţi copiii se dezvoltă armonios, circa 25% din ei fiind supra-sau subponderali, cu statură care nu se încadrează în limitele normei pentru vârsta corespunzătoare.

Circa 28% din preşcolari au manifestat un potenţial de adaptare al sistemului cardiovascular redus, ceea ce trezeşte îngrijorare. Acest fapt necesită o implicare mai sporită a specialiştilor competenţi, profesorilor, medicilor, psihologilor şcolari, părinţilor pentru a ameliora adaptarea acestor copii către procesul educaţional.

Referințe bibliografice:

1. Balinț N.T. *Proiectarea activităților de predare, învățare, evaluarea capacității motrice la vârsta preşcolară*. /Teza de doctor, Piteşti, 2008.
2. Антропова М.В. *Прогностическая значимость адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы у детей 10-11 лет.* / М.В. Антропова, Г.В. Бородкина, Л.М. Кузнецова и др. // Физиология человека. 2000, Т. 26, № 1.
3. Криволапчук, И.А. *Личностная тревожность и функциональное состояние детей 6–8 лет*. / И.А. Криволапчук, В.В. Зайцева // Новые исследования. 2005, №2.

КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ И КОЛИЧЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ ПЛАНИРУЕМЫХ УЧЕБНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

АНЖЕЛА КУРАЧИЦКИ**,**
доктор, конф., КГПУ им. И. Крянгэ

Abstract: *The introduction of the competence approach in education actualized the concept of competence, which became "the measure" of level of the students' development, the indicator of developed abilities, and the determining factor of social integration. Competence reflects the quality of the achieved results of education, is viewed through the release of a number of essential features that are manifested in specific spheres of activity, i.e. in quantitative characterization. Thus, it can be claimed that the base of educational competence as of the model of learning results are the philosophical concepts of "quality" and "quantity".*

С начала XXI в. в образовании наметились политические и социальные тенденции, которые привели к возрастанию актуальности проблем образования, поиску новых подходов к повышению эффективности управления образовательными системами. К числу таких тенденций следует отнести интенсивное реформирование, диверсификацию образования, индивидуализацию, компетентностный подход.

Внедрение компетентностного подхода в образование актуализировало понятие компетенции, которая стала „мерилом" уровня развития обучающихся, показателем развитых способностей, определяющим фактором социальной интегрированности.

В работах ряда исследователей можно встретить следующие формулировки компетенции:

1. Компетенция – это знание и понимание того, как действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях (проект TUNING – Настройка образовательных структур в Европе).
2. Компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли (Джон Эрпенбек).
3. Компетенции – это интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями [2, с. 35].
4. Компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения [4, с. 60]
5. Компетенции – это интегральные надпредметные характеристики подготовки обучаемых, которые проявляются в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения (В.И. Звонников).

Не останавливаясь на анализе терминологических аспектов, обозначенных определениями о компетенциях, в целом можно сказать, что они отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса. Однако качество достигнутых результатов образования рассматривается через выделение ряда существенных признаков, проявляющихся в конкретных сферах деятельности, т.е. через количественную характеристику. Таким образом, можно утверждать, что в основе образовательной компетенции как модели учебных результатов лежат философские понятия „качества" и „количества".

Количество - категория, выражающая внешнее, формальное взаимоотношение предметов или их частей, а также свойств, связей: их величину, число, степень проявления тех или иных свойств измеряемого объекта.

Качество - категория, рассматривающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от других. Именно благодаря качеству каждый объект существует и мыслится как нечто отличное от других объектов.

Другими словами, количественная характеристика компетенции представляет собой набор свойств, которыми должен овладеть субъект, осваивающий данную компетенцию. Качественная характеристика компетенции - совокупность количественных показателей, определяющая проявляемые особенности объекта [1, с. 65].

Чтобы модель компетенций работала эффективно, она должна соответствовать своему смыслу и использоваться по своему предназначению. Модель компетенций, по меньшей мере, должна согласовываться со стандартами качества:

- ясностью и легкостью для понимания;
- учета ожидаемых изменений;
- включения элементов, отличных один от другого (например, индикаторов поведения, не пересекающихся один с другим).

Стандарты качества обеспечивают хорошую основу для оценки и проверки модели компетенции. Там, где модель не соответствует стандартам качества, исправить положение можно, но исправление не всегда легко и не всегда приемлемо. Стандарты качества (деятельности, продукции, управления) необходимо разработать и принять до составления и введения в действие модели компетенции. Модель компетенции нужно выстраивать, исходя из заранее заданных стандартов, только тогда можно быть уверенным, что модель компетенций будет соответствовать возлагаемой на нее задаче.

Ясность и легкость понимания компетенции заключается в отсутствии двусмысленности, определяется простым языком, простой структурой.

Чтобы модель оставалась актуальной, необходимо учитывать предполагаемые **изменения,** которые могут повлиять на организацию деятельности обучающихся. Вероятные изменения включаются в модель компетенций как стандарты поведения в ближайшее время или в более отдаленной перспективе. Чтобы оставаться соответствующей современным требованиям в образовании, модель должна учитывать:

- изменения во внешней среде;
- введение новых технологий;
- компетенции, спрогнозированные учреждением на локальном уровне для эффективной деятельности.

Без ясных **индикаторов поведения** трудно оценить, к какой компетенции необходимо отнести конкретный пример эффективной деятельности.

Индикаторы поведения - это рабочая часть компетенций, используемая при оценке обучающихся. Чтобы стандарты поведения „работали", они должны:

- описывать непосредственно измеряемые (наблюдаемые) проявления компетенции индивидуума;
- описывать всего лишь один акт поведения недопустимо, одни индикаторы поведения человека не могут быть хорошими, а другие плохими;
- дублирование компетенций и уровней недопустимо, индикатор поведения, включенный в одну компетенцию или в один уровень компетенции, не может войти в другую компетенцию или в другой уровень компетенции;
- выстраиваться из глагольных выражений: индикаторы поведения должны описывать действия человека;

- включать достаточный объем контекстуальной информации, чтобы действия несли в себе ясный смысл, то есть объясняли человеку, зачем нужны совершаемые им действия.

Учет обозначенных стандартов качества при формулировании компетенции изначально отражает как количественые характеристики модели компетенции (например, количество индикаторов поведения), так и качественные характеристики (разные по содержанию и уровню компетенции, вероятностные изменения, которые зависят от ряда факторов).

Среди ряда компетенций различного уровня (ключевых, транспредметных, специфических и субкомпетенций) можно выделить как количественные, так и качественные показатели.

Например, при формировании ключевой деятельно-стратегической компетенции, обозначенной национальным куррикулумом, актуализируются следующие качественные характеристики, состоящие из ряда индикаторов поведения:

- концептуальность мышления (видит базовые взаимосвязи, способен к созданию новых продуктов труда, концептуально выстроенных);
- принятие решений (опирается на правила, модифицирует их, принимает сложные решения в определенных ситуациях) [3, с. 23];
- инновационность мышления (открыт новому, ищет альтернативные решения, своевременно реагирует на изменения);
- творческое мышление (анализирует плюсы и минусы вводимой информации, внедряет новые подходы, способен к творчеству и обучению творчеству других).

Такое структурирование возможно провести с любой компетенцией любого уровня иерархии. А это означает, что компетенция в целом формулируется из одинаковых составляющих по одинаковым законам, т.е из показателей качества и количества.

Главное, что при формировании ряда компетенций в финале от обучаемого ожидается, чтобы он:

- овладел **системой фундаментальных знаний** в соответствии с проблемой, которую необходимо решить;
- владел навыками и способностями использования/применения в простых/стандартных условиях для их осознания, осуществив, тем самым, **функциональность** добытых знаний;
- находил решения в различных проблемных ситуациях, осознавая тем самым используемые им функциональные знания;
- решал возникшие в различных контекстах проблемы из окружающей действительности, применив таким образом необходимые знания, способности, навыки и отношения, т.е., применив соответствующую **компетенцию.**

Библиография:

1. Дахин А.Н. *Моделирование компетентности участников открытого образования*. М., 2009.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции: новая парадигма результата образовнания*. В: Высшее образование сегодня. 2003, №5, с. 34-44.
3. Иванов Д.А. *Компетенции и компетентностный подход в современном образовании*. В: Завуч: для администрации школ. Управление современной школой. 2008, №1, с. 4-24.
4. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции как компоненты личностно-ориентированной парадигмы образовнаия*. В: Народное образование, 2003, №2, с. 58-64.

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GEOGRAFIC UNIVERSITAR ROMÂNESC PENTRU O SOCIETATE BAZATĂ PE CUNOAŞTERE

OANA-RAMONA ILOVAN, *lector univ. doctor,*
Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, **România**

Abstract: *In this paper we underlined the strengths of the competences that a graduate student in Geography might posses as a result of optimizing the Romanian geography university education system according to the process of adapting the varied and up to date educational offer of the Geography faculties in Romania and according to the national strategy for education and research for the knowledge society.*

INTRODUCERE

În această lucrare am evidențiat punctele forte ale competențelor pe care le va avea un licențiat în geografie, ca urmare a optimizării învățământului universitar geografic românesc, odată cu adoptarea unei oferte educaționale variate şi actualizate a facultăților de geografie din România şi conturarea strategiei naționale a educației şi cercetării pentru societatea cunoaşterii. Pentru că o societate bazată pe cunoaştere funcționează doar dacă se investeşte în educație, cercetare şi inovare, după 1990, sistemul de învățământ românesc a fost reformat constant, fiind supus unor acțiuni de schimbare succesive multiple şi de scurtă durată, majoritatea cu impact benefic imediat sau de lungă durată. În acest context, învățământul superior din România a fost chemat ca, prin schimbările pe care le-a realizat, să contribuie el însuşi la reformarea societății româneşti. De aceea anul 2011 a reprezentat un reper, având în vedere că s-au dat directivele necesare pentru implementarea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior. Acest cadru a fost conturat încă din 2008 când a fost făcută publică o strategie a preşedintelui României: *Educație şi cercetare pentru societatea cunoaşterii.*

În conformitate cu Ordinul Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului şi Sportului nr. 5703/2011 privind implementarea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS), până la data de 13.06.2012 toate universitățile au avut obligația de a introduce în platforma Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (RNCIS) oferta educațională pentru programele de studii pe care le organizează. Această platformă este încă deschisă şi poate fi accesată de către utilizatorii autorizați. A fost creat şi un cadru optim pentru ca absolvenții de studii liceale să îşi aleagă în mod informat şi responsabil calificarea pe care şi-o doresc.

Pentru a fi licențiat în geografie (domeniul fundamental: Ştiințe ale naturii; numărul total de credite: 180; durata de studiu: 3 ani), în România, există o ofertă educațională aparținând atât universităților de stat, cât şi celor private. Printre cele mai solicitate facultăți de geografie, sunt următoarele (toate cele enumerate sunt universități de stat, existând şi locuri cu plată sau nebugetate): Facultatea de Geografie, Universitatea din Bucureşti; Facultatea de Geografie, Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca; Facultatea de Geografie şi Geologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" Iaşi; Facultatea de Geografie, Turism şi Sport, Universitatea din Oradea; Facultatea de Istorie şi Geografie, Universitatea „Ştefan cel Mare" Suceava; Facultatea de Ştiințe ale Naturii şi Ştiințe Agricole, Universitatea „Ovidius" din Constanța; Facultatea de Ştiințe Sociale, Universitatea din Craiova şi Facultatea de Chimie, Biologie, Geografie, Universitatea de Vest din Timişoara.

Ocupațiile posibile pentru deținătorul diplomei *conform Clasificării Ocupațiilor din România (COR)* sunt*:* profesor în învățământul gimnazial; meteorolog; climatolog; asistent meteorolog; referent de specialitate pedolog; hidrolog; pedolog; geograf; cartograf; administrator de risc; asistent de cercetare în meteorologie; asistent de cercetare în geografie; agent de turism; ghid de turism; ghid de turism montan, drumeție montană/galerii de artă/interpret/habitat natural floră, faună, zonă montană/habitat natural, zonă umedă/supraveghetor/turism ornitologic/turism speologic/turism ecvestru; ghid montan. *Noi ocupații propuse pentru a fi incluse în COR* sunt*:* geomorfolog; consilier geodemografic; analist regional; specialist în sisteme informatice geografice; consilier de planificare şi organizare regională şi urbană; consilier în turism; specialist/analist de mediu (aer-apă-sol).

Strategia *Educație şi cercetare pentru societatea cunoaşterii* vizează dezvoltarea educației şi cercetării în perioada 2009-2015 şi conține soluțiile operaționale pentru perioada amintită pentru ca, prin educație şi cercetare, să se construiască o *societate a cunoaşterii*, care să genereze dezvoltare durabilă [2, p. 2]. Între

acțiunile strategiei este și constituirea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior [2, p. 34]. Universitățile definesc calificarea prin competențe și rezultate ale învățării în cadrul programelor de studii, iar curriculumul trebuie conceput în aşa fel încât să ducă la formarea calificării respective. Cadrul calificărilor este stabilit la nivel național prin colaborarea dintre universități, asociații profesionale şi angajatori. Studiilor de licență li s-a asigurat calitatea prin refacerea curriculumului, actualizarea conținuturilor cursurilor și modernizarea procesului de evaluare.

MATERIAL ŞI METODĂ

Am utilizat platforma RNCIS pentru a prelua definirea competențelor profesionale şi transversale ce sunt formate prin programele de studii oferite de facultățile de geografie din România şi le-am analizat pentru a pune în evidență cunoştințele şi abilitățile pe care le presupun şi pe care se pune accent. De asemenea, ne-am raportat analiza la definiții ale competenței şi ale elementelor constitutive ale acesteia (cunoştințe şi abilități), pentru a sublinia adecvarea competențelor profesionale şi transversale formate prin programele de studiu din domeniul geografiei.

REZULTATE

Competența este „capacitatea complexă şi acțiunea (procesul) de mobilizare, selectare, transformare, combinare şi integrare adecvată a unui ansamblu de resurse interne (cunoştințe disciplinare şi strategice, capacități, abilități din repertoriul propriu al unei persoane) şi resurse externe, în mod eficient, în timp oportun, cu scopul de a planifica şi executa în mod independent o sarcină complexă sau un grup de sarcini specifice într-un domeniu dat, într-o categorie de situații care necesită un număr mare de operații şi care se finalizează cu un rezultat vizibil şi evaluabil" [1, p. 13]. *Competențele profesionale* „sunt circumscrise unui anumit domeniu profesional, fiind competențe comune diferitelor calificări sau specializări din acel domeniu" [1, p. 38]. **Competențele profesionale din domeniul geografiei sunt:** *„definirea şi descrierea principalelor noțiuni, legități, procese şi fenomene geografice, explicarea genezei şi evoluției lor, evaluarea consecințelor pe care le au asupra sistemelor geografice naturale şi antropice; utilizarea metodelor şi tehnicilor de culegere şi prelucrarea a datelor provenite din diferite surse; realizarea de materiale grafice specifice; elaborarea unor studii şi proiecte de specialitate; valorificarea rezultatelor obținute din analize, studii şi proiecte geografice; asigurarea asistenței profesionale în diferite arii geografice"* [3,].

Competențele transversale sunt acelea „care pot fi transferate de la o disciplină la alta sau/şi de la un context la altul, diferit de cel în care au fost formate [...] fiind *competențe transprofesionale*" [21, p. 38]. **Competențe transversale pentru domeniul geografie sunt:** *„aplicarea strategiilor de muncă eficientă şi responsabilă, pe baza principiilor, normelor şi a valorilor codului de etică profesională; aplicarea tehnicilor de muncă eficientă în echipă multidisciplinară, atitudine etică față de grup, respect față de diversitate şi multiculturalitate, acceptarea diversității de opinie; autoevaluarea nevoii de formare profesională continuă în scopul inserției şi adaptabilității la cerințele pieței muncii"* [3].

Au fost stabiliți descriptori de nivel ai elementelor structurale ale competențelor profesionale şi transversale şi standarde minime de performanță pentru evaluarea competenței. Pentru domeniul geografie, au fost formulate o serie de cunoştințe şi abilități pe care trebuie să le posede un licențiat. *Cunoştințele* sunt „reprezentări organizate despre real sau despre acțiunea asupra realului" [P. Perrenoud, 1995 *apud* 1, p. 21], iar a*bilitatea* este „o însuşire sinonimă cu îndemânarea, iscusința, priceperea, dibăcia, măiestria, este capacitatea de a face totul cu uşurință şi iscusință, cu ingeniozitate şi finețe... este un mod învățat de a răspunde adecvat la un ansamblu sau la o categorie de sarcini aparținând unui anumit domeniu" [1, p. 29]. **Cunoştințele pentru domeniul geografie sunt:** „cunoaşterea, înțelegerea conceptelor, teoriilor şi metodelor de bază ale domeniului şi ale ariei de specializare şi utilizarea lor adecvată în comunicarea profesională; utilizarea cunoştințelor de bază pentru explicarea şi interpretarea unor variate tipuri de concepte, situații, procese, proiecte etc. asociate domeniului" [3]. **Abilitățile pentru domeniul geografie sunt:** „aplicarea unor principii şi metode de bază pentru rezolvarea de probleme/situații bine definite, tipice domeniului în condiții de asistență calificată; utilizarea adecvată de criterii şi metode standard de evaluare pentru a aprecia calitatea, meritele şi limitele unor procese, programe, proiecte, concepte, metode şi teorii; elaborarea de proiecte profesionale cu utilizarea unor principii şi metode consacrate în domeniu" [3].

Un licențiat în geografie trebuie să aibă capacitatea de: a identifica, defini, descrie, corecta; redacta şi prezenta, utiliza, aplica, analiza şi interpreta; a adopta diferite strategii metodologice; a realiza o cercetare; a evalua obiectiv, critic şi constructiv; a se autoevalua; a analiza critic rezultatele. Standardele minime prevăd ca un licențiat să poată realiza un studiu de caz şi o diagnoză. *Tehnologia informației şi comunicării* trebuie să fie mai mult decât familiară unui licențiat în geografie, deoarece acesta trebuie să fie capabil să realizeze şi să utilizeze baze de date geografice; să specifice programele informatice; să elaboreze materiale grafice şi cartografice, utilizând metodele şi programele IT; să utilizeze cel puțin un program informatic specializat pentru realizarea unor materiale grafice şi cartografice. *Formarea competențelor transversale* îi asigură licențiatului în geografie: capacități de analiză, sinteză şi originalitate; uşurință în aplicarea strategiilor de muncă eficientă şi responsabilă; respectarea normelor, a codului de etică profesională; posibilitatea de a munci eficient într-o echipă multidisciplinară. Accentul pus pe *implicarea licențiatului în geografie în rezolvarea problemelor societății* reiese din construcții precum: identificarea unor soluții concrete la situații reale; aplicarea cunoştințelor fundamentale în interpretarea realității geografice; explicarea şi interpretarea rezultatelor cercetării geografice; explicarea şi interpretarea unor fenomene geografice în acord cu nevoile specifice fiecărui actor public sau privat; interpretare şi evaluare critic-constructivă a soluțiilor oferite actorilor sociali; asistență acordată pentru soluționarea unor cerințe ale actorilor publici; rezolvarea unor disfuncții ale sistemelor teritoriale.

CONCLUZIE

Concluzionăm că inițierea CNCIS şi punerea în funcțiune a RNCIS au dus la un efort concertat al facultăților de geografie din România pentru actualizarea şi adaptarea ofertei lor educaționale la cerințele societății. În plus, pe lângă optimizarea ofertei educaționale şi a modului ei de prezentare, s-au pus bazele construcției, prin geografie, a unei societăți bazate pe cunoaştere.

Referințe bibliografice:

1. Dulamă M.E. *Despre competențe. Teorie şi practică*. Presa Universitară Clujeană, 2011.
2. ***http://www.presidency.ro/static/ordine/Educatie_si_Cercetare_pentru_Societatea_Cunoasterii.pdf (accesat în 10 august 2012).
3. *** http://www.rncis.ro/portal/page?_pageid=54,1&_dad=portal&_schema=PORTAL (accesat în 10 august 2012).

PREZENTAREA MS POWERPOINT - PROCEDEU EFICIENT ÎN ÎNVĂȚAREA GEOGRAFIEI

ELENA SOCHIRCĂ, *lector superior, doctor,* U.S.T., Chişinău

VITALIE MAMOT, *lector superior*, U.S.T., Chişinău

Abstract: *The elaboration of the MS PowerPoint presentation is an efficient, stimulatory and attractive didactic material that is very useful for a teacher during the lesson. The MS PowerPoint presentation does not require the best soft for elaboration and got the students more interested in learning Geography and more imaginative.*

Utilizarea calculatorului în predarea orelor de geografie a devenit o practică din ce în ce mai des întâlnită în învățământul gimnazial şi liceal din țară. O modalitate eficientă de prezentare a conținutului sunt prezentarile realizate în programele MS PowerPoint şi în Apache OpenOffice Impress. Aceste programe oferă facilitătăți de organizare şi combinare a conținuturilor, reprezentate în diferite forme, pentru a asigura o predare într-un mod atractiv şi o învățare de bună calitate. Prezentările MS PowerPoint sunt o modalitate optimă de a îmbina, în învățarea geografiei, metodele tradiționale cu noile tehnologii ale informației şi comunicării.

Slide-show-ul cuprinde un ansamblu de mai multe secvențe, cu un anumit conținut tematic, informațional, mediatic şi tehnologic care se proiectează unul după celălalt pe ecran, printr-o comandă dată prin apăsare pe tastele tastaturii sau cu ajutorul mouse-ului [4; 5].

Înainte de a realiza slide-show-ul profesorul ar trebui să decidă: scopul prezentării, încărcătura informaţională, reperele şi accentele ce trebuiesc evidenţiate, momentul lecţiei în care se va integra slide-show-ul; durata acestuia; cum va decurge activitatea didactică în timpul prezentării fiecărui slide; ce metode didactice va folosi în timpul vizualizării fiecărui slide.

În utilizarea secvenţelor se pot utiliza metode şi tehnici diferite [2]:

- Expunere realizată de profesor simultan cu luarea notiţelor de către elevi.
- Expunerea urmată de luarea notiţelor de către elevi.
- Analiza şi interpretarea reprezentării grafice realizată de către profesor simultan cu luarea notiţelor de către elevi.
- Analiza şi interpretarea reprezentării grafice realizată de către profesor urmată de luarea notiţelor de către elevi.
- Analiza şi interpretarea reprezentării grafice realizată de către elevi pe baza întrebărilor profesorului (conversaţie euristică) urmată de realizarea desenelor/diagramelor în caiete.

Utilizarea slide-show-ul în activitatea didactică are mai multe avantaje [3]: informaţia este prezentată în mod atractiv, se evită costurile de multiplicare, ajută vorbitorul liber să-şi organizeze prezentarea, permite punctarea datelor esenţiale, se pot folosi mai multe materiale grafice, se câştigă timp la clasă.

Utilizarea slide-show-ul în activitatea didactică are şi unele dezavantaje: necesită mai mult timp pentru pregătirea materialelor (cu avantajul că ulterior, conţinuturile deja realizate pot fi uşor modificate), sunt necesare cunoştinţe de utilizare a calculatorului şi a unor programe specifice, presupune o anumită dotare tehnică, pregătirea unui slide-show presupune un interval de timp mai mare, se pot prezenta doar o parte din informaţii.

Utilizarea unei prezentări în MS PowerPoint în lecţie

Subiectul: Migraţia populaţiei
Tipul lecţiei: de dobândire de cunoştinţe.
Resurse procedurale: conversaţia, modelarea, expunerea, activitatea individuală, analiza hărţii.
Resurse materiale: calculatorul, prezentare în MS PowerPoint.

Competenţe specifice	Obiective operaţionale
Utilizarea terminologiei ştiinţifice şi disciplinare specifice (concepte, noţiuni) pentru prezentarea unei informaţii referitoare la migraţii.	– să utilizeze conceptele migraţia populaţiei, emigraţie, imigraţie, bilanţ migratoriu al populaţiei, exod de intelecte, migraţie de cart, nomadism
Clasificarea unor elemente, obiecte geografice	– să clasifice migraţiile conform diferitor criterii
Interpretarea unor documente geografice (hărţi, texte).	– să analizeze consecinţele migraţiilor în diferite perioade
Elaborarea şi interpretarea unor documente cu caracter geografic.	– să analizeze principalele fluxuri de migraţii la etapa contemporană

Secvenţa de învăţare nr. 1. *Obiectiv operaţional*: pe parcursul acestei secvenţe de învăţare elevii vor fi capabili să definească conceptul de migraţia populaţiei

Evocare (Hârtia de un minut): Scrieţi în mod individual timp de un minut ce credeţi că reprezintă migraţia populaţiei. (Răspunsuri aşteptate: „…deplasarea populaţiei", „strămutarea populaţiei dintr-un loc în altul"; „schimbarea locului de trai"; „plecarea oamenilor" etc.

Realizarea sensului (Expunere – secvenţa (slide) 1): Transcrieţi informaţiile de pe secvenţă în caietul de notiţe.

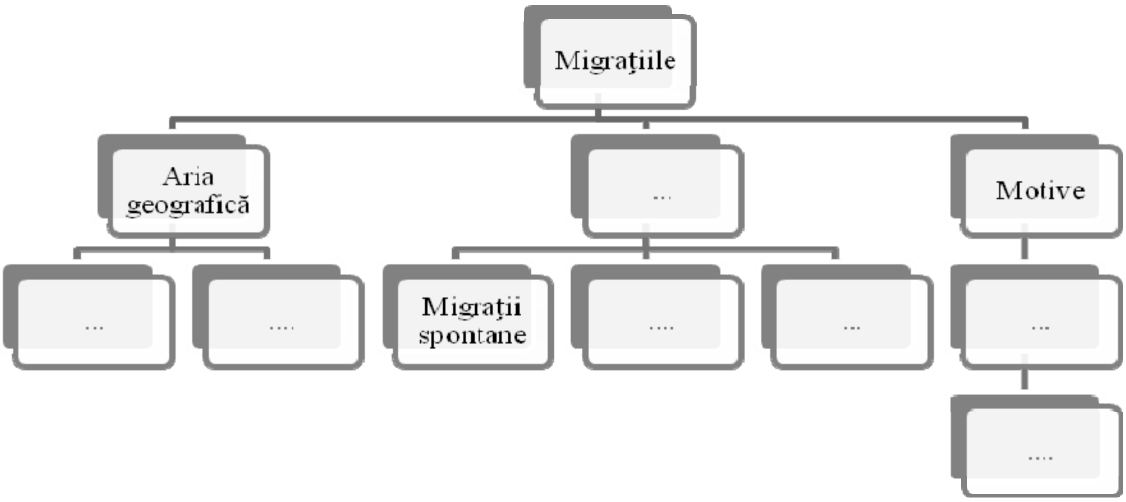
Secvenţa (Slide) nr. 1. Clasificarea migraţiilor după diferite criterii

Migraţia populaţiei

- ► proces prin care persoanele îşi schimbă locul de reşedinţă în mod definitiv sau temporar
- ► fenomen global care a afectat aproape toate statele lumii, fie în calitate de stat de origine, tranziţie sau destinaţie

Secvența de învățare nr. 2. *Obiectiv operațional*: pe parcursul acestei secvențe de învățare elevii vor fi capabili să clasifice prin scheme migrațiile după diferite criterii pe baza informațiilor extrase din text.
Sarcina de lucru: Elaborați în caiete schema de pe secvență (slide) şi completați-o în mod individual pe baza informațiilor extrase din text, apoi comparați cu informațiile din textul prezentat pe secvența (slide) nr. 3.
Sarcina de lucru: Elaborați în caiete schema de pe secvență (slide) şi completați-o în mod individual pe baza informațiilor extrase din text, apoi comparați cu informațiile din textul prezentat pe secvența (slide) nr. 3.

Secvența (Slide) nr. 2 Clasificarea migrațiilor după diferite criterii



Secvența (Slide) nr. 3

> Migrația urmată de schimbările locului de trai poartă denumirea de *migrație definitivă, permanentă sau ireversibilă*. Migrația determinată de deplasarea forței de muncă pe termen scurt poartă denumirea de *migrație temporară sau reversibilă.* Este dificil de cuantificat numărul total al migranților temporari şi definitivi, întrucât aceştia îşi pot modifica statutul în timp.
>
> După modul de desfăşurare deosebim *migrație spontană (benevolă), organizată* şi *migrație forțată*. Migrația benevolă se realizează conform deciziei sinestătătoare a migrantului, în timp ce migrația forțată se poate realiza prin prisma unor evenimente de ordin natural (calamități naturale), politic (lipsa democrației, prezența unor regimuri dictatoriale), economic (crizele economice, şomajul), social-culturală (intoleranță etnică, religioasă etc.). Migrația forțată cel mai adesea ia naştere din motive ce nu depind de migrant.
>
> Motivele ce determină migrația populației sunt determinate de factorii economici, sociali, politici, ecologici, naturali.

Secvența de învățare nr. 3. *Obiectiv operațional*: pe parcursul acestei secvențe de învățare elevii vor fi capabili să analizeze consecințele migrațiilor în diferite perioade de timp.

- *Conversație frontală pe baza hărții ce reflectă cele mai mari fluxuri de migrații pe parcursul secolelor XVII-XIX* **(Secvența (Slide) nr. 4).**
  - Observați harta ce indică principalele fluxuri migratorii pe parcursul secolelor XVII-XIX. Care sunt direcțiile fluxurilor migratorii în secolul XVII-XVIII?
  - Cum au influențat aceste fluxuri migratorii asupra structurii naționale, rasiale şi lingvistice a populației acestor regiuni?

Secvența de învățare nr. 4. *Obiectiv operațional:* pe parcursul acestei secvențe de învățare elevii vor fi capabili să analizeze principalele fluxuri de migrații la etapa contemporană.

- *Conversație frontală pe baza schemei principalelor fluxuri de migrații la etapa contemporană* (**Secvența (Slide) nr. 5**)
  - Care sunt principalele centre de migrații ale populației?
  - Care sunt direcțiile fluxurilor migraționale din America Latină?
  - În ce regiuni se deplasează migranții din Africa?

Referințe bibliografice:

1. Ciubară S. et al. *Geografie. Manual pentru clasa a XI-a.* Editura Lumina, Chişinău, 2008.
2. Dulamă M.E., Ilovan O.R. *Observații asupra unui seminar virtual asincron la didactica geografiei,* în *Studia Universitas Babeş-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*. XLV, 2. Cluj-Napoca, 2007.
3. Mureşan A., Voitovici R. *Slide-show-ul modalitate eficientă pentru învățarea Geografiei regionale,* în *Tendințe actuale în predarea şi învățarea geografiei.* Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2006.
4. Безручко В.Т. *Презентации PowerPoint. Серия: Диалог с компьютером*. Издательство Финансы и статистика, Москва, 2005.
5. Леонов В. *Компьютер на 100% - PowerPoint 2010 с нуля*. Издательство „Эксмо”, Москва, 2010.

ARGUMENT PENTRU *EDUCAȚIA SOCIALĂ ŞI FINANCIARĂ* ÎN SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAŞTERE

ANGELA CARA, *doctor, conf. cerc.,* I.Ş.E.

Abstract: *The aim of this paper is to emphasize the importance of Social and Financial Education in the knowledge based society. The article presents the background, as well as a number of key aspects regarding the importance of knowledge as a tool that could be used to achieve developmental goals of competitiveness, education, opportunity, challenges.*

Keywords: *knowledge based society, education, Social and Financial Education.*

Argument

Provocările cu care se confruntă fiecare țară în prezent este de a deveni o societate a cunoaşterii şi a asigura că cetățenii ei sunt înzestrați cu cunoştințe, competențe şi calificări de care vor avea nevoie în secolul următor. Educarea personalității nu se poate realiza decît în contextul reformei globale a sistemului economic şi prin schimbări în cultura şi practica societății. Educația şi competențele sunt indispensabile pentru a atinge succesul economic, responsabilitatea civică şi coeziunea socială.

În raportul UNESCO privind educația secolului XXI, invățămîntul este reprezentat ca sprijinindu-se pe patru piloni, ca patru componente de bază ale educației: *deprinderea de a şti, de a face, de a trăi impreună cu ceilalți şi deprinderea de a fi.* Aceste patru roluri complementare ale educației nu pot fi disociate unele de altele, iar direcția către care converg este însăşi emanciparea individului, privită ca şi capacitatea de a participa la o cetățenie deplină într-o societate deschisă şi democratică.

Principalele valori la care se face referire din acest punct de vedere sunt: *cetățenia, interculturalitatea, echitatea, incluziunea, coeziunea socială, diversitatea* care devin explicite prin utilizarea şi aplicarea în diverse contexte concrete.

În acest sens, reconceptualizarea *conceptului de educație*, este determinată de evoluția societății şi a valorilor, marcate de trecerea de la societatea industială şi post - industială la societatea informatizată marcate de extinderea şi aprofundarea cunoaşterii ştiințifice; evoluția cunoştințelor şi a culturii; evoluția ştiințelor educației de la etapa filozofică, spre cea experimentală; de la pedagogia magistrocentristă, la pedagogia centrată pe cel ce învață.

Având la bază provocările educației şi învățământului în ultimii ani pentru realizarea personală şi dezvoltarea tinerilor de-a lungul vieții (*capital cultural*), pentru potențarea unei cetățenii active şi incluzive

(*capital social*), precum şi a capacităţii tinerilor de a obţine un loc decent pe piaţa muncii „angajabilitate" (*capital uman*), cercetătorii de la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei în parteneriat cu ONG *Indigo* şi cu *Child Social and Financial Education* (Olanda) au conceptualizat şi au pilotat Curriculum pentru disciplina opţională Educaţia Socială şi Financiară. Actualmente disciplina Educaţia Socială şi Financiară este introdusă în Planul de învăţământ pentru treapta gimnazială din Republica Moldova (clasele V-IX) ca disciplină opţională.

Competenţele generale şi specifice care trebuie formate în procesul de predare – învăţare a disciplinei *Educaţia Socială şi Financiară* au la bază şi promovează următoarele **valori şi atitudini**: relaţionare pozitivă cu ceilalţi; atitudine constructivă faţă de sine şi faţă de alţii; respectarea legii şi a drepturilor cetăţeneşti, a diferenţelor dintre oameni; egalizarea şanselor de acces; responsabilitate în gestionarea bugetului personal; raţionalitate; eficienţă; participare şi integrare şcolară, profesională, socială; atitudini active faţă cariera personală; conştientizarea valorii personale pe piaţa forţei de muncă; responsabilitate faţă de sine şi faţă de societate în legătură cu lumea profesiilor; tendinţă pentru dezvoltare personală continuă.

Or, metodologia formării competenţelor în cadrul *Educaţiei Sociale şi Financiare* este prezentată în *fig. 1.*

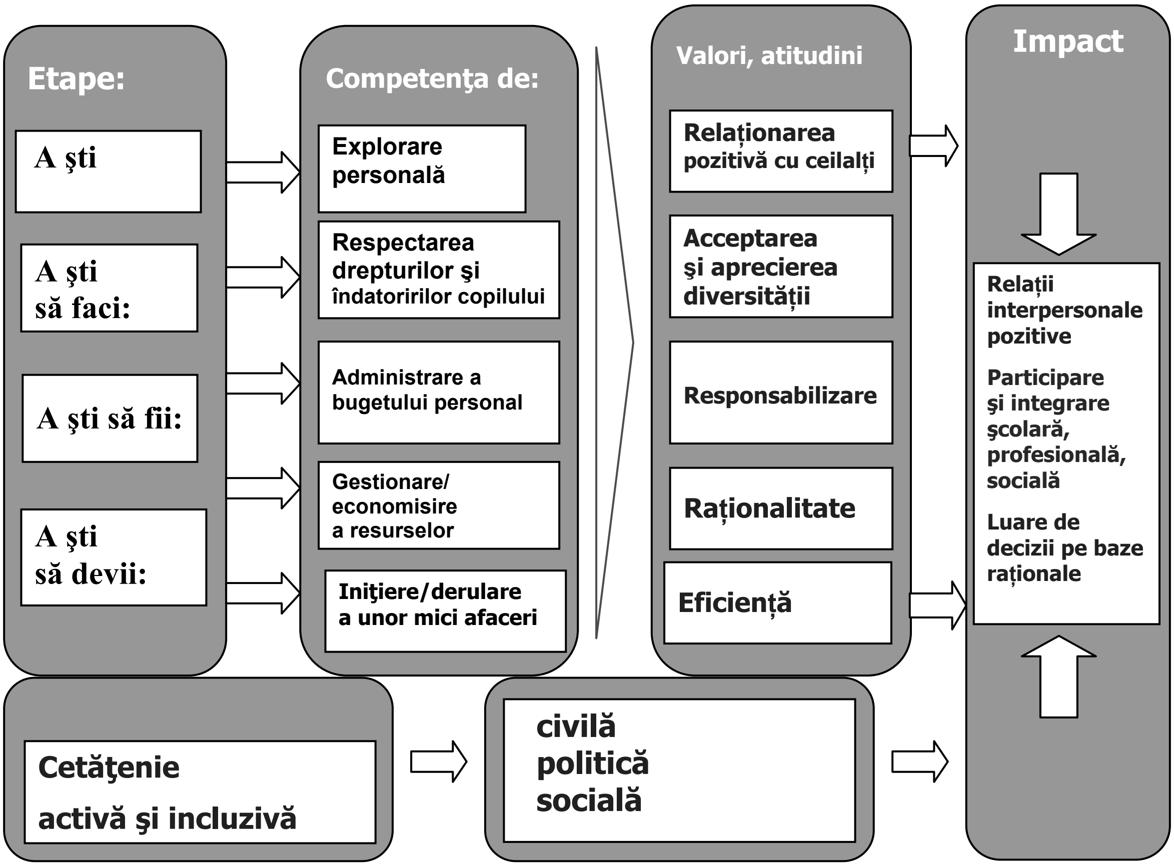


***Figura 1.* Metodologia formării competenţelor cadrul Educaţiei Sociale şi Financiare**

Scopul major al *Educaţiei Sociale şi Financiare* vizează dezvoltarea integrală a personalităţii elevului, responsabilizarea socială şi financiară a elevului, formarea la elevi a unei culturi financiare, a competenţelor antreprenoriale şi de integrare/ incluziune socială, pregătirea subiecţilor educaţionali pentru a adopta decizii cu caracter financiar.

Un alt aspect important rezidă în faptul că *Educaţia Socială şi Financiară* este abordată din perspectiva realistă a vieţii cotidiene, antrenând valorile sociale, economice şi financiare achiziţionate/ cunoscute la celelalte discipline şcolare şi constituind un ansamblu unitar, integrativ de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, ale căror componente sunt reciproc condiţionate şi au drept obiectiv major pregătirea elevului

pentru a aprecia schimbările din mediul social, economic, financiar în care îşi va desfăşura activitatea pe viitor.

În cadrul orelor de *Educaţie Socială şi Financiară*, cadrele didactice se vor baza pe învăţarea centrată pe elevi şi pe valorificarea calităţilor fiecăruia, creând situaţii în care aceştia au posibilitatea să se afirme; pe crearea unui mediu şcolar în care elevul se simte în siguranţă; pe iniţierea elevilor în arta unei comunicări eficiente; pe abordarea individualizată prin crearea de situaţii favorabile pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor şi posibilităţilor de formare proprii, acceptarea diversităţii caracterelor şi a spiritului de independenţă.

În cadrul *Educaţiei Sociale şi Financiare* se va încuraja: utilizarea unor strategii didactice care să permită alternarea formelor de activitate (individuala, pe perechi şi în grupuri mici); utilizarea strategiilor de micro-grup, activ-participative, cooperative, colaborative, parteneriale şi de socializare prin implicarea elevilor în activităţi ce presupun cooperare pentru soluţionarea unor probleme, unde pot învăţa să negocieze, să asculte, să accepte opinii diferite, indiferent de statutul sau rolul pe care îl deţin în grup, precum şi rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici; învăţarea prin acţiune (experienţială), realizarea unor activităţi bazate pe sarcini concrete; utilizarea calculatorului în activitatea didactică ca mijloc modern de instruire, care să permită subordonarea utilizării tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor, în vederea desfăşurării unor lecţii interactive, atractive; feedback periodic privind procesul de învăţare şi modul în care elevii pot obţine progres;aprecierea şi utilizarea experienţei elevilor în cadrul procesului de predare de către personalul şcolii.

Importantă este respectarea anumitor reguli de participare, aşa cum ar fi: respect reciproc, atitudine pozitivă, toleranţă, sinceritate, discreţie şi confidenţialitate, analiză a faptelor şi nu a persoanelor, dreptul de a nu participa etc. Toate aceste metode acţionează, aşadar, în limitele unei permisivităţi interrelaţionale.

Metodele de evaluare vor reflecta evoluţia abilităţilor de comunicare; a gradului de integrare: *acceptare şi respect*; gradului de sociabilitate: *relaţionare şi interacţionare socială* – activităţile în grupuri; gradului de participare – *cooperare;* gradului de implicare – *iniţiativă şi creativitate în oferta de soluţii*; capacităţii de autoevaluare obiectivă şi co-evaluare.

În cadrul orelor vor fi evaluate rezultatele, realizările şcolare şi semnificaţiile lor, ca efecte ale activităţii desfăşurate în comun profesor-elev. Aceste rezultate pot fi:

- domeniul cognitiv: *înţelegere autentică, aptitudine de sesizare a esenţialului, performanţe-activităţi orientate spre scop; gradul de reuşită al acestora – de realizare a unei sarcini de învăţare, explorări, rezolvări originale a sarcinilor.*
- domeniul afectiv-atitudinal: *atitudini pozitive faţă de activitate; interes faţă de valorile de participare şi responsabilitate; sentimente, convingeri, manifestări afective, volitive, cognitive în situaţii de cotidian; priceperi de autoanaliză şi autoapreciere, manifestarea spiritului critic, gândirea creativă (divergentă).*
- domeniul psihomotor: priceperi şi deprinderi practice, capacitatea de punere în practică a cunoştinţelor achiziţionate (transferabilitate), capacitatea de interpretare, priceperea de a regăsi informaţii, deprinderea de investigaţie, capacitatea de sesizare a semnificaţiilor, originalitatea în expresie sau prezentarea ingenioasă a ideilor.

Or, reconceptualizarea conceptului educaţiei din perspectiva societăţii bazate pe cunoaştere implică asigurarea unei *cooperării şi colaborării* dintre diferite agenţii şi indivizi pentru a implica toţi factorii care au impact asupra mediului educaţional al copilului; relaţii de parteneriat între educaţie şi sectorul nonguvernamental şi privat; implicarea comunităţii în viaţa şcolară; mecanisme care să garanteze echitatea şanselor de învăţare; oferirea unei infrastructuri adecvate a educaţiei; programe de educaţie şi formare relaţionate cu cererea economică; programe care să consolideze capacitatea locală în managementul şcolii; programe care să dezvolte capacitatea locală de guvernare şi dezvoltarea democratică; conţinuturi curriculare care să răspundă nevoilor de învăţare în raport cu nevoile sociale şi individuale ale celor care învaţă.

Referinţe bibliografice:

1. *Charta Europeană a Drepturilor Fundamentale.*

2. Cara A. *Punte către înțelegere. Educație, Toleranță, Acceptare.*
3. *Valori europene în guvernarea locală.* Asociația Pro Democrația. Publicat: București, octombrie 2007.

ÎNVĂȚÂND SĂ IUBIM INTELIGENT. UN DEMERS INOVATOR

ELENA ZOLOTARIOV, *doctor, conf. univ.*,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Résumé: *Cette étude reflète les résultats des enquêtes de l'auteur, destiné à faciliter l'identification des conditions de culture optimales pour l'enseignement de la vie sexuelle des adolescents.*

La recherche est axée sur la composante morale du sexe associé avec des spécialistes de qualité, respectivement, l'accès des jeunes à la performance du service public.

Actualitatea problemei de cercetare. În condițiile transformărilor social-economice actuale s-a produs declinul orientărilor axiologice şi înstrăinarea parțială a tinerei generații de la valorile tradiționale, general valabile. Tentativele de a schimba profund conştiința socială a tineretului pe cale educativă se lovesc de obstacole ridicate de însăşi existența socială. Negativismul şi incertitudinea socială, anumite moravuri în relațiile dintre sexe, anumite concepții despre sexualitate generează lipsa de responsabilitate a tinerilor, în primul rând, pentru crearea unei familii trainice, în al doilea – pentru asigurarea sănătății atât personale, cât şi a familiei în ansamblu, şi, în al treilea rând – pentru naşterea şi educația copiilor [2].

Indicația acestor manifestări ale „înstrăinării” de la valorile general umane semnifică, de asemenea, şi înstrăinarea omului în raport cu propria esență.

Nu încape îndoială, că acest proces nu poate fi lăsat să decurgă spontan. Se cuvine ca el să fie dirijat, apelându-se la datele ştiințifice, în special la cele din domeniul pedagogiei şi psihologiei, la care ne-am şi orientat în prezenta cercetare.

Experții în domeniu admit, că soluția optimă ar putea fi educația spirituală, îndeosebi, educarea aspirațiilor înalte şi a sentimentelor sociale, favorizarea capacității de iubire şi dăruire a adolescenților – ca forță capabilă să unească toate simțurile noastre şi să le îndrepte spre cel pe care îl iubim.

Cultivarea capacității de a iubi va dezvolta armonios şi sexualitatea. Numai astfel ea se va realiza în toată amploarea, manifestându-se printr-o dragoste dezinteresată, care presupune o totală dăruire. Prin iubire şi devotament viitorii soți vor putea transmite dragostea lor nu numai propriilor copii, dar şi altor oameni, societății în ansamblu.

Esențial este să simțim că obligațiunea noastră pe pământ este **să învățăm** asemenea iubire – obiectiv, atingerea căruia este asociată de specialişti cu accesul adolescenților la servicii publice specializate de calitate.

Actualmente tineretul nu dispune de suficientă informație, deprinderi, servicii de susținere, de natură să faciliteze dezvoltarea capacității umane pentru a-şi gestiona rezonabil comportamentul sexual, ca răspuns la noile provocări ale societății contemporane bazate pe cunoaştere [1].

Prefigurarea căilor de acordare a mecanismelor educaționale la necesitățile reale ale tinerilor şi sfidările societății moderne informaționale, ce se dezvoltă într-un ritm extrem de rapid, apare actualmente ca o problemă mai mult ca stringentă.

Din această perspectivă investigația autorului prezentei publicații, adresate diferențiat adolescenților, părinților şi profesorilor, sperăm să contribuie la dobândirea unei viziuni realiste asupra problematicii vieții sexuale şi erotice, despre care preferăm „să tăcem”, în contextul formării concepției morale despre om, viață, lume. În cele ce urmează dorim să aducem mai multă lumină în acest sens.

Scopul şi obiectivele cercetării. În conformitate cu actualitatea şi gradul de cercetare a temei a fost determinat *scopul* studiului în cauză: determinarea reperelor conceptual-aplicative ale optimizării practicii de prestare a serviciilor social-pedagogice în domeniul culturii vieții de sex, destinate tinerilor în societatea aflată în tranziție.

În baza scopului anunţat a fost formulată *ipoteza* investigaţiei: îmbunătăţirea calităţii, respectiv a accesului tinerilor la servicii specializate conform necesităţilor, poate fi asigurată prin modelarea şi implementarea unui Plan strategic consolidat de acţiuni în ideea facilitării formării la adolescenţi a idealului moral de Om în procesul de explorare a complexelor moral-etice ale civilizaţiilor. La baza acestui plan e comunicarea de valoare amplă în cadrul lecţiei, prin îmbinarea organică a relaţiilor intersubiectuale cu formele de activitate necesare pentru conştientizarea morală de către elev a poziţiei sale în raport cu adulţii şi semenii relativ de problemele abordate.

Obiectul investigaţiei: modificarea orientării reprezentărilor despre libertatea sexului la adolescenţii între 12-16 ani care frecventează instituţiile de învăţământ din Republica Moldova ca urmare a prestării serviciilor de educaţie special organizate.

Subiectul cercetării: opinia adolescentului despre semnificaţia morală a vieţii de sex.

Obiectivele rezultante ale scopului stabilit caracterizează următoarele elemente ale investigaţiei:

- identificarea şi cercetarea factorilor determinativi care afectează accesul tineretului la servicii publice de calitate orientate spre cultura vieţii de sex în societatea actuală;
- analiza multidisciplinară a factorilor ce contribuie nemijlocit la crearea unor relaţii mobilizatoare şi sănătoase dintre adolescenţi şi adulţi în vederea explorării de către tineri a domeniului vieţii sexuale;
- determinarea coordonatelor conceptual-axiologice ale metodologiei asistenţei profesionale în domeniul vizat, oferite diferitor categorii de beneficiari, conform necesităţilor reale ale acestora;
- analiza mecanismului instituţional şi profesional prin care serviciile social-pedagogice programate pot fi performante.

Premisele iniţiale ale cercetării. În calitate de noţiune de lucru acceptăm definiţia, destul de răspândită, a idealului ca model, care influenţează asupra gândirii, comportamentului şi valorilor adolescenţilor. Cercetările demonstrează că în tinereţea timpurie procesul de formare a idealului moral de om decurge deosebit de intensiv, fiind legată nemijlocit de creşterea conştiinţei de sine, de formarea concepţiei despre lume a individului. În acelaşi timp, concepţia despre lume în formare are nevoie de anumite orientări morale. În acest act valorico-orientativ un rol semnificativ revine idealurilor de **Om demn**.

Neoformaţiunile psihice, situaţia socială de dezvoltare a vârstei adolescentine şi tinereţii timpurii îşi găsesc exprimare în idealuri, inclusiv valabile pentru sfera sexualităţii. Dezvoltarea idealului moral de abordare a vieţii de sex are loc în contextul sistemei generale de formare a concepţiei despre om şi despre lume, în procesul constituirii tuturor componenţilor concepţiei personalităţii în ansamblu, a dimensiunilor ei intelectuale, emoţional-afective, volitiv-acţionale.

Drept sursă de ideal pentru adolescent pot servi enunţurile reprezentanţilor civilizaţiilor din trecut şi prezent, eroii operelor literare, principiile morale personificate. Constituind reprezentarea despre cel mai bun tip de calităţi ale omului, comportament şi atitudini, idealul de abordare a relaţiilor dintre sexe se formează sub influenţa multiplelor aspecte ale realităţii sociale, a micromediului înconjurător şi a culturii societăţii.

Perioada actuală impune necesitatea actualizării formelor conştiente de reglare a comportamentului sexual al oamenilor. În acest proces sporeşte rolul educativ al principiilor morale ca element important al culturii morale a populaţiei. Programele speciale de servicii social-educative, elaborate în baza standardelor teoretico-practice avansate, pot servi în calitate de important factor în formarea morală cu implicaţie în sfera sexualităţii adolescenţilor şi tinerilor.

Reieşind din aceste idei, am admis următoarele:

Programele de servicii social-educative devin factori eficace de dezvoltare a idealului moral de interrelaţii umane pe segmentul sexualităţii în cazul în care în procesul asimilării valorilor ideinico-morale se realizează influenţe pedagogice, îndreptate spre: stimularea proceselor de *autoreglare* şi *autoeducaţie* în corespundere cu idealurile adolescenţilor; favorizarea *realizării aspiraţiilor spirituale*, achiziţionate de elevi, în activitatea şi în comportamentul lor, în relaţiile interpersonale.

Eficienţa acţiunilor pedagogice special orientate este condiţionată de un şir de factori, cei mai importanţi dintre care sunt următorii: analiza potenţialului valoric al textelor literare şi enunţurilor personalităţilor marcante: cercetarea conţinutului real şi a treptei de dezvoltare a idealurilor morale ale

discipolilor; creşterea culturii generale, pedagogice şi metodice a învăţătorilor (specialiştilor) şi a părinţilor; organizarea activităţii curriculare şi extracurriculare, implicarea elevilor în diverse forme de activitate cu aplicaţie la domeniul sexualităţii.

Noutatea ştiinţifică a rezultatelor investigaţiei. Caracterul inovator al studiului în cauză este determinat de faptul că este axat pe problematica tineretului şi antrenarea acestuia în explorarea contextului multidisciplinar al sexualităţii umane în condiţiile societăţii în schimbare.

Noutatea constă în faptul că în această lucrare este pus în vigoare conţinutul modelului moral de abordare a sexualităţii adolescenţilor contemporani; este analizat tezaurul înţelepciunii mileniilor sub aspectul utilizării special direcţionate a potenţialului educativ în formarea idealului moral al elevilor de vârstă şcolară medie şi mare; este generalizată experienţa avansată de prestare a serviciilor publice educaţionale şi sunt evidenţiate constrângerile în practica actuală de asistenţă profesională şi de acces al populaţiei la servicii de calitate în domeniul vizat. Tematica respectivă nu a constituit un obiect de studiu special până în prezent. Totodată cercetarea a fost condiţionată de tangenţele a trei ştiinţe socio-umane – sociologia, psihologia, pedagogia – cu aplicaţie la problematica cercetării.

Noutatea studiului constă şi în faptul că s-a efectuat o sinteză complexă dintre tineret ca subiect al relaţiilor sociale şi sfera prestării serviciilor social-educaţionale ca un mediu propice pentru tineret în realizarea scopurilor şi tendinţelor de autoevaluare ale vârstei, în particular, pe dimensiunea sexualităţii umane.

Noutatea ştiinţifică constă de asemenea în faptul că pentru prima dată la lecţii în capul locului este pusă formarea pregătirii moral-psihologice către asimilarea culturii sexualităţii în şcoală; sunt propuse noi forme de organizare a programului de predare-învăţare. În cercetare se realizează abordarea conţinutului activităţilor speciale ca parte a vieţii integre a copilului în şcoală. Conţinutul diferitor unităţi de conţinut sunt corelate între ele şi unite prin tema respectivă. Pentru prima dată sunt abordate şi argumentate modalităţi de îmbinare a însuşirii idealului moral al vieţii şi învăţarea activităţii concrete de conştientizare a acestuia.

Valoarea aplicativă a studiului. În cadrul studiului realizat vom menţiona următoarele semnificaţii teoretico-praxiologie ale cercetării:

a) se propune o nouă originală metodică de valorificare a domeniului sexualităţii umane din perspectiva formării idealului moral în sistema constituirii concepţiei despre om a adolescenţilor, prin mijloacele surselor literare cu conţinut etico-valoric;
b) în lucrare sunt abordate şi analizate aspectele ontice ale relaţiilor dintre sexe ale tineretului, condiţiile în care ele se dezvoltă şi se manifestă în plenitudine;
c) rezultatele cercetării pot fi utilizate în practica dezvoltării serviciilor publice ca concepţie şi suport pentru elaborarea politicilor educaţionale şi a programelor curriculare, atente la necesităţile tinerilor, racordate la standardele moderne de management asistenţial;
d) în lucrare au fost elaborate recomandări praxiologice factorului de decizie în vederea schimbării atitudinii vizavi de problemele tinerei generaţii şi revizuirea serviciilor în domeniul respectiv.

Rezultatele cercetării au fost aprobate parţial de către autor în cadrul predării, în decursul mai multor ani, a disciplinei de studiu *Etică*/*Estetică* în decursul mai multor ani la Colegiul „Ion Creangă” şi la Facultatea *Pedagogie, Psihologie* şi *Asistenţă Socială* a Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, precum şi în cadrul predării cursurilor *Pedagogia familiei* şi *Planificarea familiei* studenţilor aceleiaşi Universităţi.

Pe finalul articolului dorim să remarcăm că conţinutul acestui articol reflectă, în fond, versiunea de proiect a investigaţiei, în speranţa că o urmare a acesteia va fi debutul unui dialog constructiv pentru abordarea complexă a problematicii vizate de către persoanele interesate.

Suntem convinşi, că eforturile pe care le veţi depune pentru a deprinde şi a transpune în fapt sugestiile aplicative ale studiului în cauză vă vor asigura succesul profesional şi împlinirea vieţii personale.

Referințe bibliografice:

1. *Sănătatea şi dezvoltarea tinerilor. Studiu de evaluare a cunoştinţelor, atitudinilor şi practicilor tinerilor*. Trigraf-Tipar (F.E.P. „Tipografia Centrală"), Chişinău, 2005.
2. Вайнер Э. *Основы демографического воспитания школьников. Беседы классного руководителя.* Чистые пруды, М., 2007.

SPORIREA PROCESULUI DE SOCIALIZARE A PREŞCOLARILOR

NADEJDA BARALIUC, *doctor*, I.Ş.E.

Abstract: *The article is devoted to the influence of literary work on early childhood socialization. Child lives of literary events, identify with characters, shapes, and so learning to exercise his social status, and adults can guide in determining its role in society, necessary social integration, assimilation occurs symbols, language and the values promoted by the social environment in which it is taught*

Socializarea este procesul fundamental de transmitere a valorilor culturale şi de educaţie socială a generaţiilor următoare, asigurându-se astfel continuitatea, stabilitatea şi perpetuarea societăţii. Datorită socializării are loc învăţarea limbii, însuşirea normelor şi valorilor, preluarea tradiţiilor, fapt ce contribuie la integrarea socială. Astfel, toţi membrii societăţii acceptă şi contribuie la utilizarea aceloraşi reguli în stabilirea relaţiilor interpersonale în societate.

În preşcolaritate, socializarea contribuie treptat la asimilarea valorilor societăţii, pentru început prin termenii de „bine" şi „rău". Copilul trăieşte permanent tensiunea dintre necesitatea de a-şi adapta comportamentul său la cerinţele şi normele sociale. Socializarea rezolvă această contradicţie, orientându-l pe copil spre normele, valorile şi regulile sociale acceptate. Literatura pentru copii reprezintă un instrument didactic din ce în ce mai folosit în scopul socializării preşcolarului, datorită unor conţinuturi de o mare diversitate şi care nu se epuizează niciodată.

În poveşti totul este permis, nu există îngrădiri: există obiecte magice, case din turtă dulce şi ciocolată, copii care înfruntă singuri vrăji mistice, prinţese care dorm o sută de ani, sirene care se îndrăgostesc şi se transformă în fiinţe umane, tinereţe fără bătrâneţe. Numai în poveşti imposibilul devine posibil, fabulosul devine accesibil, iar „binele" învinge „răul".

Preşcolaritatea este perioada formării iniţiale a personalităţii, perioada apariţiei primelor relaţii şi atitudini ce constituie un nivel superior de organizare a vieţii psihice a copilului. În această perioadă un aspect important al socializării este şi procesul de pregătire a copilului pentru participarea la viaţa de grup. Copiii sunt formaţi pentru a deveni membri ai grupurilor de apartenenţă – familie, grup de prieteni, echipă de joc etc., pentru cunoaşterea şi înţelegerea altor grupuri din care uneori sunt nevoiţi să facă parte. „Calitatea omului de a fi fiinţă socială şi proprietate a societăţii de a se constitui ca formă a inter-existenţei oamenilor" [4, p. 22].

Bazele transformării fiinţei umane în personalitate capabilă să se comporte adecvat şi productiv în cadrul societăţii se pun încă din copilărie şi continuă odată cu trecerea persoanei în noi ipostaze şi relaţii sociale de la o etapă la alta a vieţii, care implică asumarea de noi drepturi şi responsabilităţi, toate acestea fiind însuşite cu succes doar în procesul de socializare.

Aşadar, socializarea este procesul prin care copilul deprinde şi însuşeşte treptat normele, valorile, gândirea, trăsăturile unei anumite culturi în care s-a născut şi din care face parte prin intermediul interacţiunii cu alţi copii, participând la viaţa socială. Copilul prin socializare devine conştient de sine însuşi, şi se afirmă ca o personalitate capabilă să asimileze cunoştinţe. În procesul de socializare copilul interiorizează activ modelele, normele, valorile şi comportamentul cu care interacţionează, transformându-l în conformitate cu necesităţile şi interesele sale în condiţiile stabilite de societate sau de grupul cu care intră în contact.

Evidenţiind funcţiile principale ale socializării (de „normalizare" a vieţii sociale, de asigurare a continuităţii şi coeziunii grupurilor sociale, de asigurare a stabilităţii şi funcţionalităţii structurilor sociale),

J.L. Child defineşte socializarea ca acel proces prin care individul este orientat în a-şi dezvolta comportamentul său actual în concordanţă cu standardele grupului din care face parte” [3, p. 107-111].

B. Bernstein considera că „efectul socializării este să-i facă pe oameni siguri şi previzibili”, întrucât în cursul acestui îndelungat proces „individul devine conştient, prin intermediul diferitelor coduri pe care este chemat să le descifreze, de diferitele principii în baza cărora acţionează în societate” [2, p. 15-16].

Socializarea este un proces de „maturizare”, de dezvoltare progresivă care „permite identificarea individului cu ceilalţi membri ai societăţii din care face parte, discernământul faţă de mesajele primite şi capacitatea de personalizare, adică afirmarea individului ca persoană unică” [1, p. 15-16].

Dacă acest proces este organizat şi realizat cu succes începând cu vârsta timpurie, poate avea următoarele finalităţi:

– Din punct de vedere social – are loc formarea deprinderilor de exercitare a statutului şi a rolului său social, necesar în procesul de integrare socială, prin care se realizează echilibrul social;
– Din punct de vedere cultural – are loc asimilarea simbolurilor, limbajului şi valorilor promovate de mediul social în care este educat. Se conformează la un model cultural-normativ, promovat de societate şi care stau la baza solidarităţii cu anumite grupuri sociale;
– Din punct de vedere psihic – are loc dezvoltarea trăsăturilor psihice specifice, prin care copilul capătă o identitate, individualitate în raport de ceilalţi semeni.

Experimentul pedagogic realizat de noi a demonstrat atât importanţa receptării de către copil a textului literar, dar şi impactul acestora asupra copilului este considerabil. De aceea putem susţine că receptarea textelor literare este un punct de plecare în scopul stimulării procesului de socializare a preşcolarilor.

Operele literare sunt privite de adulţi diferit: cu melancolie, cu zâmbet, cu indiferenţă, critic sau cu admiraţie de către cei care apreciază încărcătura lor semantică. Prin prisma celor mici, însă, operele literare sunt trăite efectiv ca pe o realitate alternativă, soluţii la probleme, răspunsuri la întrebări. Ei se identifică – inconştient – cu personajele principale, mai ales că poveştile sunt constituite pe scenariul învingătorului. Acesta învaţă că şi el are anumite puteri.

Experienţele preşcolarilor referitoare la lumea interioară sunt limitate. Conştientizarea propriului eu, a propriilor sentimente este dificilă, de aceea copiii au nevoie de sprijin din partea adulţilor. Aceştia pot orienta şi ghida copilul în diverse situaţii emoţionale, ajutându-l să-şi conştientizeze şi verbalizeze starea interioară.

Adesea însă adulţii nu sunt disponibili sau chiar nu sunt pregătiţi pentru a da un răspuns elocvent, cu explicaţiile de rigoare. În aceste situaţii este absolut necesar să apeleze la textul literar. Acesta, îl poate ajuta pe copil să se pregătească pentru întâlnirea cu acele aspecte ale realităţii cu care el încă nu s-a confruntat, de exemplu: cum să-şi facă prieteni, care sunt modalităţile de a-şi expune propria opinie, astfel încât să fie auzit, cum să devină o personalitate, lucru deosebit de important.

Conceptual, literatura pentru copii desemnează o parte a literaturii naţionale, incluzând totalitatea creaţiilor, care prin profunzimea mesajelor, gradul de accesibilitate şi nivelul realizării artistice, se dovedeşte capabilă să intre în relaţie afectivă cu cititorii lor.

În timp ce copilul trăieşte evenimentele din opera literară, se identifică cu personajele, formându-şi astfel deprinderea de exercitare a statutului său social, iar adultul îl poate orienta în stabilirea rolului său în societate, necesar în procesul de integrare socială, are loc asimilarea simbolurilor, limbajului şi a valorilor promovate de mediul social în care este educat. Copilul înţelege ce reprezintă ca individualitate în raport cu semenii lui.

De exemplu, făcând referinţă la p***ovestirea* Mărul *de Emilian Bucov***, la fragmentul unde Rică fură mărul din coşul bătrânei, îi putem vorbi pe înţelesul lui despre lăcomie, ruşine, amabilitate, stimă, respect şi importanţa acestor trăsături de caracter pentru integrarea în mediul social.

În povestea **Albă-ca-Zăpada şi** *cei şapte* **pitici** ***de*** Fraţii Grimm, răspunzând la întrebarea „De ce Albă ca Zăpada a deschis uşa bătrânei, deşi a fost avertizată de pitici să nu o facă?”, îi putem vorbi copilului despre aroganţă, naivitate şi despre urmările ce pot apărea în cazul nerecunoaşterii pericolelor. Trebuie să-i explicăm copilului că în societate există pericole, dar să nu-i creăm impresia de insecuritate.

Analizând relația socială dintre sora vitrega şi Cenuşărească (*Cenuşăreasa* de Frații Grimm) îi putem vorbi copilului despre faptul cum poate afecta gelozia relația dintre membrii aceleaşi familii, respectiv dintre semeni, prieteni, colegii de joacă, cât şi în cadrul anumitor grupuri sociale.

Rolul adulților este unul crucial şi în crearea unei atmosfere degajate de securitate în care copilul să se simtă confortabil şi să aibă posibilitatea de a relaționa cu alte personaje decât cele din mediul familial. Astfel identificarea se lărgeşte, extinzându-se asupra personajelor imaginare din cărțile de poveşti. În aceste condiții, copilul, în dialog cu adultul, va elucida toate aspectele neclare vizavi de personaje, pentru a le integra cu succes în propria experiență.

În procesul receptării operelor literare, copilul se dezvoltă şi emoțional; însuşeşte limbajul; sporeşte încrederea în propriile forțe; îşi identifică statutul său social; devine mai conştient de sine, îşi înțelege rolul în societate, îşi îmbunătățeşte relația cu semenii, se identifică ca personalitate; învață din „experiența" personajelor imaginare.

Referințe bibliografice:

1. Banciu D., Radulescu S., Voicu M. *Introducere în sociologia devianței*. Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.
2. Basil B. *Langage et classes sociales*. Les Editions de Minuit, Paris, 1975.
3. Broom Ph. Selznick *Sociology.* IV. Editura N.Z., 1968,
4. Ungureanu I. *Paradigme ale cunoaşterii societății*. Editura Humanitas, Bucureşti, 1990.

OPTIMIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT PRIN ACTIVITĂȚI EXTRAŞCOLARE

NATALIA SECĂREANU, *prof. pt. înv. primar,*
Şcoala Gimnazială Tutova, jud. Vaslui, **România**

Abstract: *Optimasing the education process is the main concern of the teachers.*

At school age child development is closely linked to the activities done in school and out of it like playing, learning and working.

Extracurricular education plays an important role in shaping students' personality, combining individual work with team work, developing collaboration and communication relationships.

Optimizarea procesului instructiv – formativ a fost şi este în continuare principala preocupare a personalului din catedrele de profil ale instituțiilor noastre, din compartimentele instrucție şi educație.

La copilul de vârstă şcolară mică, dezvoltarea este strâns legată de activitățile desfăşurate în şcoală şi în afara ei sub forma jocului, a învățăturii şi a muncii. De aceea, trebuie acordată o grijă mare particularităților de vârstă şi individuale ale copilului, mai ales în alegerea metodelor care urmează a fi folosite în munca cu şcolarul mic.

Învățarea centrată pe elev a marcat o adevărată revoluție în învățământul din şcoala românească. Astfel că, în locul unei şcoli care punea în centrul preocupărilor sale conținutul învățământului şi învățătorul, nesocotind cerințele elevului, astăzi este promovată şcoala în care elevul este considerat pionul principal, şcoala care ține seama de interesele şi trebuințele lui specifice, permițând acestuia împlinirea sa.

Un curriculum unitar nu mai poate răspunde singur diversității umane, iar dezideratul educației permanente devine o realitate.

Educația extracurriculară are un rol important în formarea personalității elevilor, deoarece educația realizată prin procesul de învățământ nu epuizează influențele formative exercitate asupra lor.

Organizând timpul liber al elevului în funcție de dorințele lui oferă destindere, recreere, încredere, voie bună, iar unora dintre ei posibilitatea de a se afirma, de a-i recunoaşte aptitudinile.

Acest lucru l-am putut observa în anul şcolar precedent, când prin Programul „Şcoala altfel" desfăşurat în toate şcolile, la toate nivelele, timp de o săptămână, când s–au desfăşurat cu elevii numai activități extracurriculare, fără note, activități ce au contribuit la descoperirea şi stimularea aptitudinilor

elevilor, la cultivarea interesului, la dezvoltarea deprinderilor de a elabora creații originale, de a se plimba, de a vizita.

Implicarea în anumite activități a dat posibilitatea tuturor elevilor de a-şi asuma responsabilități.

Organizarea acestui tip de activități eliberate de constrângerile programei şcolare, bazate pe principiile interdisciplinarității, are un caracter cognitiv, dar şi unul moral–afectiv.

Spre deosebire de activitatea şcolară, în activitatea extraşcolară pot fi implicate comunitatea locală prin parteneriatele încheiate cu diversele instituții locale, părinții elevilor.

Valențele formative ale activităților extraşcolare sunt:

- dezvoltă creativitatea elevilor prin: compoziții plastice, creații literare, colaje, teatru literar, carnaval, dans.

Iată câteva aspecte:



- dezvoltă personalitatea elevilor deoarece îi angajează atât elevii timizi cât şi pe cei slabi la învățătură, îi tempereazǎ pe cei impulsivi şi le dezvoltă spiritul de cooperare, autodisciplinează elevii prin acceptarea regulilor, prin asumarea responsabilităților, cultivă capacitatea de comunicare, dezvoltă comportamente şi atitudini democratice.
- familiarizează elevii cu trecutul istoric al comunității prin participarea la festivitățile
- dedicate evenimentelor istorice, excursii tematice pentru cunoaşterea elementelor de istorie ale țării noastre, concursuri pe teme de istorie, întâlniri cu veteranii de război, cunoaşterea valorilor tradiționale locale.
- facilitează implicarea părinților în activități educative organizate în şcoală prin
- participarea la activități în parteneriat cu alte şcoli sau instituții, şezători, activități comune părinți-copii.

Tipuri de activități:

- **Serbări şi festivități** – contribuie la dezvoltarea artistică a elevului precum şi crearea unei atmosfere sărbătoreşti.

Prin serbări se evaluează talentul, munca şi priceperea colectivului clasei.

Este important ca fiecare copil să aibă un loc bine definit în cadrul programelor pentru a fi conştient că în funcție de participarea sa depinde reuşita serbării şcolare.

Au devenit o tradiție în clasa mea serbările organizate pe 1 Decembrie – Ziua României şi Ziua Marii Uniri, Serbarea pomului de iarnă, Serbarea de 8 Martie, Serbarea de 1 Iunie, de sfârşit de an şcolar.

- **Concursurile şcolare**, care trezesc interesul elevilor pentru diferite arii curriculare,

făcând cunoscute posibilitățile elevilor.

Elevii conduşi de mine au participat le diferite concursuri şcolare naționale şi internaționale, unde au obținut diferite premii:
- „Fii inteligent… la matematică”, concurs de matematică cu trei faze: faza pe şcoală, faza județeană, faza națională;
- „Ortografie. Punctuație.ro”, concurs de limba şi literatura română cu trei faze;
- „Limba română este…patria mea”, concurs de limba română cu trei faze;
- Concursul Național „SMART” cu secțiunile limba română, matematică şi cultură generală;
- Concursul Internațional de Matematică „Cangurul”;
- Concursuri de desene şi colaje naționale şi internațional cu diferite teme.

Aceste concursuri i-au determinat pe elevi să studieze cu profunzime, să obțină rezultate mai bune la şcoală, dar să stimuleze spiritul de competitivitate al elevului.

- **Excursiile şi drumețiile** sunt activități cu caracter atractiv, asigură o educație completă, deoarece permite o abordare interdisciplinară a cunoştințelor.




Excursia este cea mai completă formă de educare a elevilor, prin multitudinea de aspecte ale vieții – istorice, sociale, geografice, civice, culturale – pe care le înglobează. Am organizat excursii cu elevii în oraşul Iaşi, la Cetatea Neamțului din Tg. Neamț, la stațiunea Slănic Moldova, la salina Tg. Ocna, la mănăstiri.

- **Vizitele** au fost programate la muzee, monumente şi locuri istorice, case memoriale, unități economice.

Pentru a atinge obiectivele trebuie să fie bine organizate, să se stabilească clar obiectivele, să fie discutate învățămintele, impresiile, să fie organizate de cadre didactice de înaltă ținută profesională.





- **Proiectele educaționale şi parteneriatele** încheiate cu alte instituții (şcoli, muzee, instituții de cultură) ajută elevii să intre în contact direct cu problemele noi ale sau comunității din care fac parte.

Proiectul Internațional „*Pădurea - izvor de sănătate*” în cadrul Programului Internațional LeAF-lecții în pădure - îi ajută pe elevi să lămurească probleme de mediu, să contribuie la modificarea aspectului localității.

Proiectul Județean „*Armonie şi culoare*”, proiect cultural-artistic, unde elevii au participat cu lucrări artisico-plastice, colaje, felicitări, programe artistice, creații literare.

Proiectul Național „*Magia Matematicii*”, proiect ce a avut ca teme rezolvări şi compuneri de probleme de matematică, rebusuri matematice, compoziții plastice realizate folosind numai figuri geometrice.

Proiectul Internațional „*Să ne păstrăm copilăria*”, ce a cuprins patru teme mari şi în urma desfăşurării activităților s-a realizat:

- comunicarea copiilor participanţi prin propriile creaţii;
- implicarea continuă a cadrelor didactice în atragerea efectivă a elevilor în organizarea unor activităţi cu caracter extracurricular, activităţi ce au condus la creşterea calitativă şi cantitativă a acestora;

Cu prilejul acestui proiect am încheiat un parteneriat cu Colegiul Tg. Neamţ şi am desfăşurat activităţi comune cu elevii clasei a V-a, membri ai proiectului.

- **Cercurile de elevi pe obiecte de învăţământ** au menirea să completeze pe căi specifice instrucţia şi educaţia şcolară, să evidenţieze caracterul polifuncţional al metodelor, acţiuni operatorii, deci promovarea metodelor interactive.

La clasa a IV-a am organizat un cerc de matematică cu elevii cu înclinaţii spre acest obiect, trezindu-le interesul pentru a studia individual, pentru crearea şi propunerea unor probleme, precum şi formarea la elevi a unei gândiri logice, a unui raţionament care să tindă spre abstractizare.

Modul în care am organizat şi desfăşurat activitatea în cadrul cercului de matematică a creat un cadru propice elevilor obţinerii de rezultate bune la matematică, atât în clasa a IV-a cât şi în clasa a V-a.

Activităţile extracurriculare îmbină munca individuală cu munca în echipă şi în colectiv, dezvoltă copiilor o motivaţie intrinsecă, implică întreg colectivul, elevul devine obiect şi subiect al actului de instruire şi educare, îmbină armonios învăţarea individuală cu învăţarea socială, stabilesc relaţii de colaborare şi comunicare între membrii unui grup, elevii învaţă să trăiască în grup şi să aparţină unui grup.

Referinţe bibliografice:

1. Decun L. *Contribuţia activităţilor extraşcolare la opimizarea procesului de învăţământ.* Învăţământul primar nr. 4/1998, Editura Discipol, Bucureşti.
2. Popeangă V. *Clasa de elevi, subiect şi obiect al actului educativ.* Editura Facla, Timişoara, 1973.

FORMAREA CETĂŢENIEI ACTIVE
ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI ŞCOALĂ – FAMILIE - COMUNITATE

LILIAN ORÎNDAŞ,
cercetător ştiinţific st., drd, I.Ş.E.

Abstract: *This article presents the methods and activities of training to active citizenship which can be used at the lessons and which can help to develop the critical thinking of students, the methods which are centered on student and creates the conditions that promotes the development of original ideas of the students.*

Educaţia pentru cetăţenie este considerată, pe plan european, o prioritate a reformelor educaţionale. Aceasta este văzută ca instrument al unităţii sociale, bazată pe drepturile şi responsabilităţile cetăţenilor. De asemenea, reprezintă o dimensiune majoră a politicilor educaţionale în toate ţările europene. Astfel, se poate spune că educaţia pentru cetăţenie este un scop educaţional, dirijând sistemul de învăţământ către un set de valori comune, cum ar fi: diversitatea, pluralismul, drepturile omului, justiţia, dezvoltarea durabilă, pacea, egalitatea. Tendinţele majore ale reformelor curriculumului în plan european constau în: educaţia pentru toţi, semnificaţia curriculumului pentru individ şi pentru societate, predarea şi învăţarea centrate pe elev.

Din perspectiva educaţiei pentru cetăţenie, profesorul are în vedere următoarele aspecte:

1. Practicarea drepturilor omului în şcoală, dând prioritate unei pedagogii cooperative şi instaurând un climat de încredere în clasă;
2. Centrarea pe elev;
3. Considerarea contextului social şi global, favorizând abordările comune între profesori, pentru gestionarea problemelor; rolul de mediator între cursanţi şi mediul lor;
4. Modernizarea procesului de evaluare;
5. Evaluarea ca modalitate de progres, accentul pe evaluarea formativă;
6. Modernizarea formării profesorului, folosind noi abordări pedagogice şi noile tehnologii informaţionale.

Parteneriatul dintre profesor şi elev este unul de colaborare, de încredere şi de respect reciproc, iar elevul trebuie să se simtă sprijinit.

Activitățile care vizează educația pentru cetățenie trebuie să utilizeze învățarea activă, întrucât a fi cetățean presupune o activitate practică. Oamenii învață despre democrație şi despre drepturile omului nu numai din ce li se spune despre, ci experimentându-le. Profesorii trebuie să creeze astfel de experiențe pentru elevi, prin exersarea învățării active de către ei înşişi în procesul de formare. Învățarea activă poate fi o modalitate mai stimulatoare şi mai motivantă decât instruirea formală şi poate aduce rezultate durabile atât pentru adulți, cât şi pentru tineri, întrucât cei care învață sunt direct implicați. De asemenea, sprijină învățarea deoarece se centrează pe exemple concrete mai degrabă decât pe principii abstracte.

Metode utilizate în cadrul lecțiilor

Profesorii trebuie să cunoască foarte bine aceste forme de învățare şi să le poată pune în practică în diferite situații. Acestea includ forme de învățare care sunt:

- **Inductive** - se prezintă elevilor probleme concrete de rezolvat sau asupra cărora trebuie să ia o decizie, încurajându-i să generalizeze pentru alte situații pornind de la acestea - în loc de a porni de la concepte abstracte;
- **Active** - elevii sunt încurajați să învețe în timp ce desfăşoară o anumită acțiune, în loc de a asculta pur şi simplu ce li se spune;
- **Relevante** - conceperea unor activități de învățare în jurul unor situații reale din viața şcolii sau a facultății, a comunității sau a lumii largi;
- **Bazate pe colaborare** - se folosesc activitățile pe grupuri şi învățarea prin cooperare;
- **Interactive** - se organizează activitatea de predare pe baza unor discuții şi dezbateri;
- **Critice** - elevii sunt încurajați să gândească ei înşişi, cerându-le opiniile şi punctele de vedere şi ajutându-i să-şi dezvolte capacitățile de argumentare;
- **Bazate pe participare** - elevii au posibilitatea să contribuie la propria învățare, sugerând, de exemplu, subiecte de discuție, de cercetare sau evaluându-şi propria activitate de învățare sau pe cea a colegilor.

<u>Brainstormingul</u>

Scopul: stimularea creativității şi productivității gândirii prin intermediul grupului.

Demers metodologic: se porneşte de la un cuvânt mic sau o temă şi se solicită cât mai mulți asociați cognitivi, într-un anumit interval de timp, se prezintă elevilor regula de bază: amânarea judecăților critice în momentul emiterii ideilor, concentrarea asupra cantității şi nu a calității, este necesar ca elevii să fie stimulați şi încurajați pe tot parcursul şedinței; se notează ideile pentru a fi apoi triate, analizate şi evaluate; se poate demara şedința cu un exercițiu de „încălzire”.

Puncte tari:

1. Produce o atmosferă pozitivă, de relaxare şi încredere, astfel ca şi elevii timizi pot participa activ;
2. Poate fi folosită ca antrenament creativ, în orice tip de activitate;
3. Este o sursă de găsire a soluțiilor, de rezolvare a diferitelor tipuri de activitate.
4. Facilitează interevaluarea obiectivă.

<u>Ciorchinele</u>

Scopul: exersarea gândirii libere şi structurarea informațiilor într-o formă de organizare grafică accesibilă.

Demers metodologic: există mai multe variante conform cărora elaborarea ciorchinelui se poate realiza frontal, în asociere cu brainstorming, pe grupe, folosind texte, imagini, sau individual. La fel ca şi în cazul celorlalți organizatori grafici, ciorchinele poate fi utilizat în momentul reflecției, ca mijloc de rezumare.

Puncte tari:

1. Rapiditate şi eficiență în prezentarea unui volum de cunoştințe, informații;
2. Corelarea cunoştințelor, ierarhizarea şi sistematizarea lor, oferă un cadru pentru idei, sistematizarea ideilor grupului;
3. Sunt stimulate capacitățíi cognitive: argumentare, analiză şi sinteză, reflecție, asociere;

4. Mijloc de conştientizare a unor cunoştinţe, corelaţii.

<u>Pălăriile gânditoare</u>

Scopul: stimularea creativităţii prin interpretarea de roluri „dacă interpretezi rolul unui gânditor, chiar vei deveni unul...” (Eduard De Bono)

Demers metodologic: se prezintă elevilor rolurile corespunzătoare celor şase pălării gânditoare. În varianta clasică, elevii sunt grupaţi câte şase, fiecare interpretând în grupul său un anumit rol. În alte variante, fie se împart elevii în şase grupuri corespunzătoare celor şase pălării, fie se formează perechi din pălării cu roluri opuse: albă şi roşie, neagră şi galbenă, verde şi albastră. Se recomandă ambele variante pentru ca elevii să exerseze perspective diferite de interpretare a aceleiaşi situaţii/ eveniment şi să dobândească abilităţi multiple.

Puncte tari:

1. Oferă perspective multiple de abordare a unei teme în vederea înţelegerii ei şi a găsirii soluţiilor;
2. Pune în valoare tipuri sau stiluri diferite de gândire/ inteligenţă/ reacţii şi comportamente;
3. Interpretarea rolului este o sursă de învăţare experienţială.

<u>Gândiţi, Lucraţi în perechi, Comunicaţi</u>

Scopul: dezvoltarea capacităţii de a folosi reflecţia, sinteza şi rezumarea conceptelor şi a informaţiilor, individual şi în cooperare.

Demers metodologic: se comunică sarcina individuală de lucru şi intervalul de timp acordat, apoi se transmite cerinţa ca fiecare să împărtăşească perechii alese rezolvarea acestei sarcini; la rândul său, fiecare va asculta apoi modul de rezolvare propus de colegul său; frontal se analizează/ comentează ideile reţinute în activitatea desfăşurată în perechi; se vor nota principalele idei.

Puncte tari:

1. Elevii învaţă să comunice într-un limbaj accesibil pentru a fi înţeleşi şi învaţă să formuleze întrebări dacă nu au înţeles ceea ce li s-a spus;
2. Este mai uşor să comunice cu perechea decât să comunice cu profesorul în faţa întregii clase;
3. Creşte încrederea în sine şi elevului nu-i este teamă să exprime public opinia sau răspunsul asupra căreia au reflectat cei doi;
4. Această tehnică nu necesită mult timp şi se poate utiliza de mai multe ori în timpul unei lecţii, în evocarea cunoştinţelor anterioare sau în realizarea sensului.

Aceste metode au un şir de aspecte favorabile pentru a fi utilizate: sunt centrate pe elev; creează condiţii care favorizează dezvoltarea unor idei originale la elevi; determină profesorul să creeze situaţii în care elevii să fie obligaţi să utilizeze o gamă vastă de procese şi operaţii mintale; contribuie la dezvoltarea gândirii critice, se bazează pe învăţarea independentă şi prin cooperare, elevii învăţând să respecte părerile colegilor.

În concluzie, aş putea menţiona, că numai prin eforturi comune şi conjugate ale tuturor factorilor implicaţi în educarea tinerilor elevi se va putea ajunge la o ridicare a calităţii comportamentelor cetăţeneşti ale tinerilor în contextul parteneriatului şcoală – familie - comunitate.

Referinţe bibliografice:

1. Bârzea C. et al. *Manual pentru asigurarea calităţii educaţiei pentru cetăţenie democratică în şcoală.* UNESCO, Consiliul Europei CEPS, 2005.
2. Bârzea C. *Educaţia pentru o cetăţenie democratică: o perspectivă a educaţiei permanente*. Strasbourg, 2000.
3. Cheianu-Andrei D., Goraş-Postică V., Bezede R. *Parteneriatul şcoală-familie: de la pasivitate la implicare.* In: Didactica Pro..., Nr. 6 (64), 2010
4. Velea L.-S., Toderaş N., Ionescu M. *Participarea elevilor în şcoală şi comunitate. Ghid pentru profesori şi elevi*. Agata, Botoşani, 2006.

CALITATE ŞI EFICIENȚĂ DIDACTICĂ - UN VECTOR AL SOCIETĂȚII CUNOAŞTERII

ANGELA STARÎŞ, *cercetător ştiinţific,* I.Ş.E.

Abstract: *Education system holds a primary role in the creation and development of the human personality competent in building a society based on knowledge. In this regard, quality of the educational process has become a national priority. All educational process and the results obtained are in direct dependency with the abilities and powers of teachers in organizing the educational approach.*

Problema asigurării şi menţinerii calităţii serviciilor educaţionale este una deosebit de importantă cu un impact imediat, dar şi pe termen lung asupra beneficiarilor direcţi – elevii, cât şi asupra beneficiarilor indirecţi – comunitatea, societatea etc.

Calitatea în educaţie reprezintă un deziderat strategic al politicilor educaţionale contemporane. După părerea lui Ştefan Iosifescu „calitatea în educaţie înseamnă asigurarea pentru fiecare educabil a condiţiilor pentru cea mai bună, completă şi utilă dezvoltare”. Calitatea este dependentă de valorile sociale în care funcţionează sistemul educaţional. Principalele valori ale calităţii în educaţie ar putea fi: *democraţia, umanismul, echitatea, autonomia intelectuală şi morală, calitatea relaţiilor interpersonale, comunicarea, îmbogăţirea comunităţii, inserţia optimă socială şi profesională, educarea individului ca membru critic şi responsabil al grupului* [3].

Cheia spre calitatea învăţământului preuniversitar constă în:

- **Centrarea pe rezultatele învăţării** (cunoştinţe, competenţe, valori, atitudini);
- **Vizează trei domenii fundamentale:**
  - **capacitatea instituţională** (organizarea internă, infrastructura, resurse materiale şi umane, egalizarea şanselor pentru toţi copiii);
  - **eficacitatea educaţională** (obţinerea unor rezultate foarte bune);
  - **asigurarea/ îmbunătăţirea** continuă a calităţii serviciilor şi popularizarea rezultatelor;
- **Curriculumul modernizat** (cunoştinţe din viaţa reală, pentru viaţa reală);
- **Metode moderne, strategii interactive** (formarea de competenţe şi deprinderi practice), metode moderne de evaluare (evaluează progresul în învăţare al fiecărui elev) [5].

În Republica Moldova, în domeniul educaţional, an de an au loc schimbări esenţiale, care valorifică conceptul Educaţie de calitate ce reprezintă un deziderat major al Societăţii cunoaşterii*: implementarea curriculară, axarea pe competenţe şi nu pe obiective, centrarea pe elev – în calitate de subiect al educaţiei, utilizarea tehnicilor cu caracter interactiv etc.* Or, procesul educaţional de calitate se bazează pe antrenarea elevilor în acţiuni independente, pe afirmarea lor ca subiecţi ai educaţiei, care încetează a mai fi achizitori pasivi de cunoştinţe.

O latură importantă pentru asigurarea calităţii în educaţie o reprezintă învăţarea centrată pe elev, proces ce necesită un efort material şi multă disponibilitate din partea cadrelor didactice, presupune un stil de învăţare activ şi integrarea programelor de învăţare în funcţie de ritmul propriu de învăţare al elevului. Implementarea educaţiei centrată pe copil prin utilizarea metodelor şi tehnicilor active de învăţare corespunde atât nevoilor personale, cât şi cerinţelor adaptării la o „societate a cunoaşterii” aflată în continuă schimbare.

Dintre metodele moderne de învăţare activă folosite cu succes în activitatea mea, v-i le propun pe cele care au corespuns obiectivelor propuse în desfăşurarea demersului educaţional la istorie în cadrul temei: ***Democraţia ateniană.***

Exemple:

- **Metoda „*Scriere liberă*”**

Este o tehnică de dezvoltare a creativităţii, de formare a abilităţii de ordonare a gândurilor şi de orientare a imaginaţiei.

Algoritmul utilizării: Profesorul selectează un citat adecvat pentru declanşarea imaginaţiei. Elevii scriu timp de cinci minute, fără a se opri, orice le vine în gând privitor la subiectul respectiv, fără a urmări

logica expunerii şi corectitudinea de limbă, fără a discuta cu cineva pe parcurs. La expirarea timpului, solicităm lectura unor scrieri libere în fața clasei.

Sarcina: *Scrieți timp de cinci minute orice asociație privitor la una din definițiile date.*

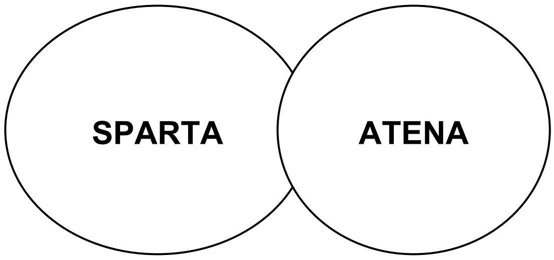
- **Democrația este guvernarea poporului, de către popor, pentru popor** *(Abraham Lincoln).*
- **Democrația este un sistem politic prost, însă cel mai bun dintre cele pe care omenirea le-a**
- **inventat până acum** *(Winston Churchill).*

- **Metoda „Diagrama Venn"**

Metoda se foloseşte cu scopul de-a evidenția asemănări, deosebiri şi elemente comune în cazul a doua concepte, personaje sau evenimente.

Sarcina: Comparați sistemul politic din Sparta cu sistemul politic din Atena.

Diagrama Venn



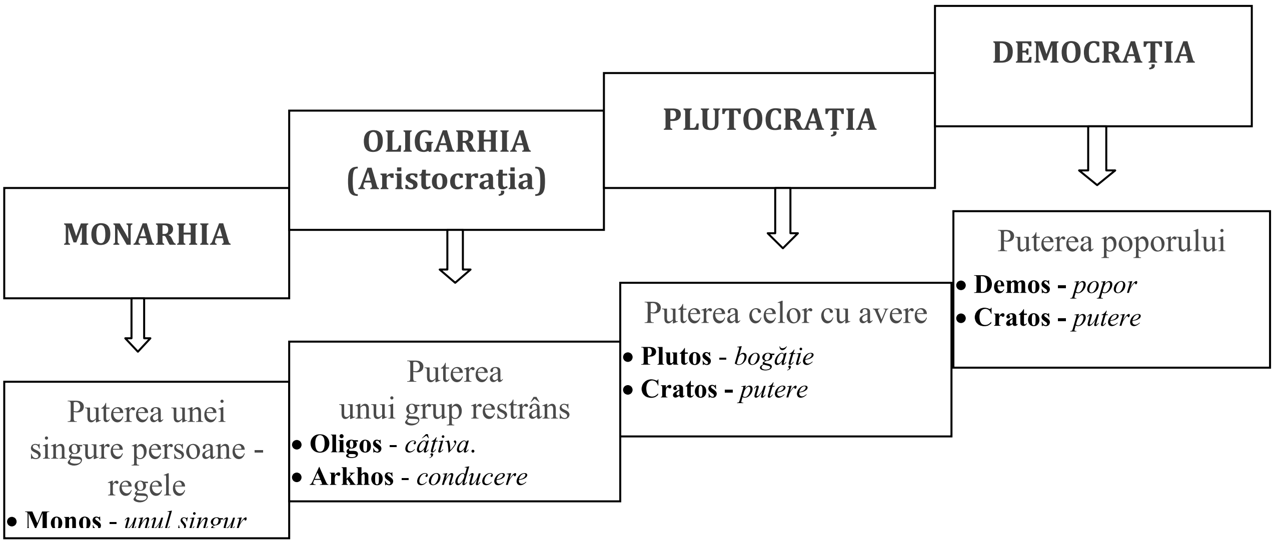
- **Metoda „*Gândeşte în Perechi şi Prezintă" GPP***

Metoda dată reprezintă o modalitate de participare la discuții şi de formulare în perechi a unei păreri, a unei definiții de realizare a unei sarcini.

Algoritmul utilizării: Elevii formează perechi. Fiecare elev reflectează 3–5 minute asupra sarcinii îşi formulează în scris opinia. Timp de 3-5 minute partenerii îşi prezintă reciproc informația şi discută opiniile, convenind asupra variantei optime. În final se prezintă opinia comună.

Sarcina: *Descrieți regimul existent în Atena înainte de reformele lui Solon, Clistene şi Pericle, folosind schema:*

Forme de conducere la Atena



- **Metoda „Pixul în pahare"**

Tehnica este o varietate de organizare a unei discuții cu scopul rezolvării de probleme, care se finalizează cu un „produs" concret, ce prezintă înțelegerea proprie a celor discutate. Profesorul alege un text care este divizat în fragmente şi-l repartizează grupurilor. În centrul mesei de lucru este plasat un pahar cu pixurile elevilor. Când pixurile sunt în pahar = discuție, pixurile luate = linişte. La semnalul liderului, elevii

iau pixurile în mână şi citesc individual primul fragment. Elevul, care a terminat de citit fragmentul, pune pixul în pahar. La momentul, când toate pixurile sunt puse în pahar se trece la discuție pe marginea celor citite. Se procedează similar până nu sunt citite toate fragmentele textului. În final se prezintă tabloul poziției membrilor grupului față de o problema cercetată.

Sarcina: *Analizați structura socială din Atena în baza surselor date şi apreciați în ce măsură populația Atenei avea dreptul la conducerea oraşului.*

Sursa1: *Structuri sociale în Atena*

Cetățeanul Pericle (cetățean - om liber, proprietar de pământ, major, născut în Atena - 40.000**).**

„Bună ziua ! Eu mă numesc Pericle şi sunt unul din cei 40 000 de cetățeni ai Atenei. Eu sunt cetățean atenian, deoarece am peste 20 de ani, am făcut serviciul meu militar în slujba Atenei, dar şi pentru că părinții mei sunt ei înşişi atenieni. Eu particip, de 4 ori pe lună, la Ecclesia, Adunarea cetățenilor, care se reuneşte pe colina Pnyx."

Arsinoe, o femeie ateniană (atenieni fără cetățenie - atenieni fără proprietate, femei şi copii - 110000**).**

„Eu sunt una din cele 90 000 de femei ateniene, numele meu este Arsinoe. În casa mea eu mă ocup de copii şi de îngrijirea casei. Eu am o sclavă, care se numeşte Crisilla, şi care se ocupă treburile menajere şi de bucătărie pentru familie. Eu petrec cea mai mare parte din timp în gineceu, parte a casei situată la etaj care îmi este rezervată, unde eu țes haine şi alte stofe. Particip la procesiunea Panateenelor, chiar dacă sunt exclusă de la viața politică, deoarece eu nu sunt considerată ca un cetățean."

Apollonios metec (străini - meteci – sunt oameni liberi, eleni sau ne-eleni - 100 000***).***

„Salut ție, tinere străin! Eu sunt Apollonius, metec. Originar din Corint eu trăiesc la Atena alături de alți 100 000 de meteci. Eu nu sunt deci cetățean atenian, ci un străin. Eu sunt, totuşi, liber şi am câteva drepturi (chiar dacă îmi este interzis să particip la viața politică a Atenei). Protectorul meu m-a prezentat autorităților cetății, ceea ce mi-a permis să obțin titlul de metec. În schimbul acestei recunoaşteri, eu plătesc un impozit (eisfora) şi trebuie să îndeplinesc îndatoririle mele militare dacă Atena este amenințată. Meşteşugar, ca mulți din semenii mei, eu trăiesc în belşug. Dar îmi este interzis să cumpăr bunuri funciare (casă, pământ etc.) în cetate."

Fotinos, sclav (sclavi - echivalentul uman al unui animal **-** 130 000**).**

„Bună ziua, mă numesc Fotinos şi sunt sclav. Am fost capturat de perşi şi vândut la un cetățean din Atena acum câtiva ani. Dar am avut o şansă, eu sunt un sclav casnic: fac menajul, spăl vasele, aranjez locuința. Vă liniştesc imediat: eu nu am nici un drept, dar mă respectă pentru că am costat foarte mult, aproape un Kg de argint brut(200 drahme). Eu sunt unul din cei 130 000 de sclavi de la Atena. Şi cel mai sărac dintre cetățenii Atenei, ne pot avea, împreună cu soția şi copiii mei" [6].

În concluzie putem afirma cu siguranță că trecerea la un învățământ de calitate poate fi un bun început al formării unei culturi a calității, în măsură să formeze competențe, valori, atitudini, precum şi oportunități către o învățare în profunzime şi durabilă.

Referințe bibliografice:

1. Cerbuşcă P., Dobzeu M. *Istorie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală.* Editura Cartier, Chişinău, 2010.
2. Chicu V. ş. a. coord. Guțu V. *Psihologia centrată pe copil*. Chişinău CEP USM, 2008.
3. Iosifescu Ş. *Calitatea educației – concept, principia, metodologii.* Editura Educația 2000, Bucureşti, 2008.
4. *Istorie. Lecții. Sparta şi Atena* – doua modele de guvernare în lumea greacă. www.didactic.ro
5. *Materiale de formare. Calitate în predarea-învățarea ştiințelor, geografiei, istoriei.* http://www.didactic.ro
6. Musteață S. (coord.) *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. ANTIM, Chişinău, 2010.

BENEFICIARII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI: ELEVUL ŞI COMUNITATEA

Profesor DAN CHERECHEȘ,
Colegiul Tehnic Ion D. Lăzărescu, Cugir, Alba, **România**

Abstract: *Romanian education is a continuous and endless reform. Reforms are needed but it seems that we have reached a point where the tendency to over-qualification as "more training" training with or without heart is an end in itself.*

It is very good to have well-qualified graduates, overqualified, but this should be done "pyramid" with the foundation of skills, not based on the top.

Effects of the reform "all high school" will see in 4-6 years when the workforce with basic training will disappear from the market.

Învățământul profesional, **ÎNCOTRO?**

Învățământul românesc este într-o continuă şi nesfârşită reformă. Reformele sunt necesare dar se pare că am ajuns într-un punct în care supracalificarea şi tendința de a face cât mai „multe cursuri" de perfecționare cu sau fără rost sunt un scop în sine.

Este foarte bine să avem absolvenți bine calificați, supracalificați, dar acest lucru trebuie făcut „piramidal", cu baza la temelia calificărilor, nu cu baza în vârful piramidei.

Efectele reformei „toți la liceu" se vor vedea peste 4-6 ani când forța de muncă cu pregătire de bază va dispărea de pe piață. Primul efect – nu vom mai avea cine să ne repare o priză, să ne vulcanizeze un cauciuc. Următorul efect – lipsa celor care vor contribui la FONDUL DE PENSII (aceeaşi temere o are şi guvernatorul României, domnul Mugur Isărescu, într-un interviu acordat cotidianului Gândul din 4 martie 2010).

Cine va fi tras la răspundere atunci? Ca şi acum, vom spune: **statul**!, fără a fi însă corecți cu noi înşine. Acum, în calitate de conducători de instituții (şi nu numai), în special licee, facem tot posibilul să avem cât mai multe clase. Chiar dacă permanent suntem nemulțumiți de calitate elevilor care ne intră în şcoală, totuşi solicităm clase la profiluri la care dacă nu se ajunge ca absolventul să continue cu studii superioare, este **CONDAMNAT** să fie **ŞOMER**. Bineînțeles că poate să scape de „calitatea" de şomer prin recalificare într-o meserie pe care ar fi putut-o obține în timpul şcolii.

Într-adevăr liceele teoretice (Colegiile Naționale) pregătesc elitele, vârfurile dintr-o generație, dar acestea nu pot fi 50% din absolvenții de clasa a VIII-a.

Ca exemplu de bune practici, conform INS (Institutul Național de Statistică), în luna decembrie 2009 județul Sibiu avea 4,6% şomeri, iar județul Alba avea 13,2%.

În județul Sibiu planul de şcolarizare pentru anul şcolar 2010-2011 era structurat astfel:

- învățământ teoretic şi vocațional 33 %;
- învățământ profesional şi tehnic 67 %.

Pentru județul Alba aveam următoarea propunere:

- învățământ teoretic şi vocațional 47 %;
- învățământ profesional şi tehnic 53 %.

Conform datelor de mai sus se naşte întrebarea: noi, județul Alba, ce mai aşteptăm? Să importăm peste 4-5 ani personal calificat pentru că nu suntem capabili să-l pregătim sau, mai grav, <u>nu suntem lăsați să-l pregătim</u>?

Personalul calificat se obține pe parcursul timpului. O perfecționare, o recalificare, poate fi o soluție de moment, dar o pierdere a personalului cu experiență poate fi un handicap ce cu greu poate fi refăcut. Un alt exemplu de nu prea bune practici: un grup şcolar din județ în 1995 avea un număr de 23 de maiştrii instructori. După 15 ani, la o scădere cu 20% a numărului de clase mai sunt 2 (doi) maiştri. La această şcoală (şi nu numai), calitatea instruirii practice, respectiv a pregătirii elevului pentru piața muncii rămâne la latitudinea cititorului acestor rânduri să se pronunțe.

Eficiența „învățământului autohton" depinde de NOI, cei ce lucram în învățământ, conform proverbului „Omul sfințeşte locul".

Astăzi cadrele didactice pot fi împărţite în 2 categorii: profesori şi dascăli.

Profesorul este acel cadru didactic care la ora 8 şi 5 minute intră în clasă şi la 12 fără 5 iese de la oră şi uită că mai are şi alte obligaţii.

Dascălul este acel profesor care este trup şi suflet carierei de formator de tineri, 24 de ore pe zi, 7 zile pe săptămână.

Un alt mod de a eficientiza învăţământul ar putea fi desfiinţarea titulaturii pe viaţă. Faptul că unele cadre didactice sunt deja plafonate, au gradul didactic cel mai înalt şi considera că „mie nu mi se poate întâmpla nimic, eu sunt cel care închide lumina când se desfiinţează şcoala" nu este deloc benefic pentru învăţământ.

Feed-back-ul cel mai bun cu privire la calitatea celui care predă o dă elevul. El este cel care ar trebui să aibă ultimul cuvânt. Sistemul actual de evaluare a cadrelor didactice riscă să ajungă în derizoriu deoarece participarea cu lucrări „originale" la simpozioane naţionale sau internaţionale fără a pleca de acasă, poate doar pentru un drum la oficiul poştal pentru a plăti taxa de participare, schimbă ierarhiile.

Sistemul actual de învăţământ NU răspunde cererii pieţei forţei de muncă, se adaptează greu şi nu încearcă să ţină pasul cu cerinţele agenţilor economici (spunea preşedintele Consiliului Judeţean Alba în cotidianul Unirea din 11 martie 2010). În mare măsură afirmaţie este adevărată, deoarece noi, sistemul de învăţământ, nu putem să ne adaptăm solicitărilor agenţilor economici decât într-o perioadă de cel puţin 4 ani, timp în care agentul economic nu mai are nevoie de calificarea respectivă. Este valabil şi reversul medaliei, când o şcoală a pregătit pe vechiul sistem de 2+1+2, iar la finalul şcolarizării agentul economic a dat faliment.

Astăzi, când Europa şi România trec printr-o criză economică şi financiară, când în România se pune tot mai des întrebarea „sunt prea mulţi bugetari?", ce facem, cum îi plătim? Soluţia ar fi pe termen scurt să NU MAI PREGĂTIM BUGETARI, să pregătim în calificări deja cu tradiţie în judeţ care-şi vor găsi un loc de muncă în afara sistemului bugetar. Dacă vom continua să pregătim la solicitarea „directorilor de şcoli şi a părinţilor" în curând vom ajunge un popor de „bugetari" de „întreţinuţi" cum spunea… un mare conducător în viaţă.

O comunitate nu poate progresa daca peste 50 % din locuitori sunt „bugetari". Cum au ajuns aceştia bugetari? Oare şcoala nu e vinovată? Oare a făcut totul ca acea comunitate să progreseze, să se dezvolte? Răspunsul îl găsim azi pe toate canalele de ştiri… prea mulţi bugetari…

Cred şi sper că stând strâmb şi judecând drept putem găsi împreună soluţii pe termen mediu şi lung ca România să-şi ocupe locul în Europa pe care-l merită şi de care să fim mândri că suntem români.

Notarea şi evaluarea – probleme stringente astăzi.

Una dintre principalele probleme ale învăţământului românesc actual este modul de notare şi evaluare. Nu avem ce comenta la nivelul învăţământului preşcolar, unde e cea mai mare mândrie să primeşti o bulină roşie. Dar odată ajunşi în învăţământul primar, deja încep micile probleme.

Un elev dintr-o clasă normală de ciclu primar este evaluat cu calificative, ceea ce este relativ normal. Dar un elev care este într-o clasă din sistemul Step-by-Step este ferit de orice urmă de pix roşu pe lucrările lui, de orice fel de notă, el învaţă distrându-se şi îşi dezvoltă mult mai uşor abilităţile. Ideea e bună, dar doar scoasă din contextul realităţii actuale. În momentul în care ne gândim că trăim într-o lume atât de egoistă, nerăbdătoare, într-o continuă grabă, în care nimic nu este atât de roz cum ar trebui să fie în teorie, ne dăm seama că acei copii doar sunt ţinuţi într-un glob de cristal, fărăr a avea contact cu viaţa reală. O să spuneţi că sunt prea mici, şi trebuie protejaţi. De acord, trebuie protejaţi, dar, în primul rând, trebuie protejaţi pentru jungla în care vor scoate capul. Se vor lovi de nedreptăţi de la cele mai mici vârste, şi trebuie să fie obişnuiţi cu ele, să ştie cum să reacţioneze şi să le depăşească. Dacă un copil este crescut într-un „glob de cristal", în momentul în care va ieşi în lumea reală şi va întâlni primul „hop" va avea un şoc, şi îi va fi foarte greu să treacă peste. Seneca cel Tânăr spunea că Non scholæ, sed vitæ discimus (Nu pentru şcoală, ci pentru viaţă învăţăm). În primul rând învăţământul trebuie să pregătească elevul pentru viaţă, cu toate aspectele ei, abia apoi pentru universităţi şi alte trepte înalte ale învăţăturii. Elevul de la Step-by-Step va avea un şoc chiar şi în momentul în care va ajunge în clasa a 5-a, va da de note, mulţi profesori, fiecare cu stilul şi răbdarea sa, şi de un ritm mult mai susţinut. În contradicţie, un elev care a făcut ciclul primar într-o clasă normală e mult mai

pregătit pentru ceea ce va urma, şi şi-a dezvoltat şi abilităţile aproape la fel de bine ca şi un elev de la Step-by Step.

Începând cu ciclul gimnazial şi până la sfârşitul liceului sistemul de notare e cel arhicunoscut, cu note de la 1 la 10. La o primă vedere nu avem ce comenta referitor la această scală. Dar modul de evaluare al elevului este greşit aproape peste tot. În România marea majoritate a elevilor învaţă strict pentru un examen, sau doar atunci când se apropie o lucrare sau elevul urmează a fi ascultat. Sunt păsări rare cei care învaţă zilnic, indiferent de context. Majoritatea învaţă doar la 2-3 materii (dacă învaţă!), pentru că doar acestea le trezesc interes, restul fiind de umplutură, chiar un calvar pentru unii. În învăţământul românesc contează doar nota obţinută, nu bagajul de cunoştinţe cu care se rămâne la finalul unui capitol / semestru / an şcolar. Aceasta este marea problemă a sistemului nostru, şi aici trebuie să încercăm să schimbăm ceva.

Elevul trebuie convins că important este cu ce informaţi rămâne, nu doar cu ce medie încheie. Trebuie descurajat aşa-numitul tocit sau învăţat mecanic. Întreg sistemul de evaluare trebuie regândit şi modificat. Trebuie ca până la un punct învăţământul să dezvolte cultura generală a elevilor, în toate domeniile, de la artă până la istoria sportului şi de la noţiuni elementare de chimie până la matematica esenţială. Acest lucru trebuie făcut, în mod normal,în ciclul gimnazial, deci până în clasa a 9-a, dacă va intra în vigoare noua lege a educaţiei. Întreaga finalitate a acestui ciclu de 9 clase (sau 10, cu cea pregătitoare) ar trebui să fie dezvoltarea unei culturi generale cât mai vaste în rândul fiecărui elev. Apoi, ciclul liceal trebuie focalizat exclusiv pe specializare într-un anumit domeniu, fără informaţii inutile. În teorie, cam aşa ar trebui să se întâmple şi acum. Dar nu ne interesează teoria, ci PRACTICA, realitatea din şcoli. Care nu prea respectă teoria. Şi vina este a cadrelor didactice delăsătoare şi a sistemului de evaluare care permite obţinerea mediei 10 cu două lecţii învăţate într-un semestru. Este nevoie de o evaluare nu ritmică, ci CONTINUĂ, şi de o metodă de predare atractivă, neplictisitoare, interactivă, care să trezească interesul elevilor şi să îi atragă spre cunoaştere. A apus vremea orelor în care profesorii dictează şi elevii scriu. Lumea s-a dezvoltat mult de atunci. Nu e o soluţie nici vizualizarea unei prezentări Power Point şi atât. E un pas înainte, dar nu cel mai important. Dăruirea profesorului are cel mai mare efect în reuşita unei lecţii.

Dacă tot vorbim despre acest subiect, legea educaţiei prevede un drept pe care foarte puţini elevi îl cunosc: contestarea notei. Profesorii evită să le comunice elevilor această posibilitate, iar din cauza unor note neargumentate se nasc frustrările, supărările şi repulsiile faţă de unele materii. Dacă într-adevăr ne pasă de elevi, trebuie să militām şi noi, dascălii, pentru drepturile lor.

Ar fi multe de schimbat în învăţământul românesc, dar totul porneşte de la ATITUDINEA dascălilor. Nu avem nevoie de dascăli plafonaţi, plictisiţi sau depăşiţi. Asta dacă **ne pasă de elevi...**

Referinţe bibliografice:

1. Ziarul *Unirea* din 11 martie 2010.
2. Ziarul *Gândul* din 19 februarie 2010.
3. Institutul Naţional de Statistică - şomaj 2010.
4. Planul Regional de Acţiune Instituţională CENTRU 2009-2013.
5. www.edu.ro, www.ziarulunirea.ro

SCHIMBURILE CULTURALE – MODALITĂȚI EFICIENTE DE REALIZARE A EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN ŞCOALA CONTEMPORANĂ

GEORGETA POMPILIA CHIFU, *profesor*,
Colegiul Național „Al.I. Cuza", Galați, **România**

Résumé: *L'éducation interculturelle représente un concept intégrateur et peut être effectivement appliquée au processus d'apprentissage, non comme discipline spécifique mais plutôt comme une infusion de connaissances, mais, surtout d'attitudes dans le contenu d'autres disciplines.*

L'échange culturel entre les jeunes influence le développement personnel des élèves, ceux-ci ayant la possibilité de s'améliorer les habilités de travail en équipe, de communication, la capacité d'argumentaire, le sens de compétitivité, le respect et la tolérance envers les opinions des autres.

În societatea contemporană, asistăm la o avalanşă de schimbări atât pe plan social, cât şi educativ, economic şi politic, toate acestea contribuind la răsturnarea unor sisteme de valori, la instaurarea unor noi criterii de valorizare şi de raportare la realitate. Acesta este un proces permanent, accelerat şi implică o paradigmă educativă în curs de schimbare: dacă educația până în prezent era una națională, în actualul context românesc, european şi mondial va fi necesară promovarea unei educații interculturale. De fapt, aici, intervine rolul educației ca factor de schimbare şi, mai ales, de adaptare la schimbare; din acest punct de vedere, putem vorbi chiar de o revigorare a teoriei şi practicii educative, de modificarea scopurilor educației.

Educația interculturală reprezintă un concept integrator, atotcuprinzător şi poate fi efectiv aplicată în practica educativă, mai puțin ca disciplină specifică şi mai mult ca infuzii de cunoştințe, dar, mai ales, de atitudini în conținutul altor discipline, căci poate depăşi cadrul instituțional, formal, prelungindu-se în social. De aceea, putem afirma că o şcoală interculturală nu înseamnă doar existența unor clase „colorate etnic" şi prezența unor elevi minoritari, ci reprezintă un spațiu pătruns în toate articulațiile sale de diversitate şi de modalitățile adecvate de respectare a acesteia. În plus, o şcoală interculturală este un organism viu, care se exprimă nu numai prin elemente statice, ci şi prin interrelaționările cotidiene, comunicările şi schimburile culturale permanente.

Un posibil „portret" al şcolii interculturale (din S.U.A., dar aplicabil şi în alte contexte sociale) ne este oferit de Sonia Nieto (1996), incluzând elemente aparent minore, dar, de fapt, semnificative, capabile în simplitatea lor să surprindă o percepție globală, diferită de cea de organizare a unei instituții indiferente față de diversitate: „În termeni mai puțini globali, dar nu mai puțini importanți, şcoala multiculturală va arăta probabil foarte diferit. De exemplu, mesele de prânz vor oferi o varietate culinară internațională, nu pentru că ar reprezenta delicii exotice, ci pentru că aşa arată prânzul pe care unele comunități îl consumă. Vor fi jucate sporturi din mai multe culturi şi nu e neapărată nevoie ca toate să fie competitive. Scrisorile vor fi trimise acasă părinților într-o limbă pe care să o înțeleagă. Copiii nu vor fi pedepsiți dacă îşi vorbesc limba maternă, chiar vor fi încurajați să o facă şi să o folosească şi ca limbă de instrucție. În concluzie, va fi o şcoală în care mediul de învățare, curriculum-ul, pedagogia şi modalitățile de punere în practică să fie consecvente cu principiile largi ale filosofiei multiculturale".

În societatea contemporană idealul şi scopurile educației, ar trebui regândite luând în considerare această nevoie tot mai presantă a societății de interculturalitate. Bineînțeles că aceasta nu înseamnă negarea sau eliminarea propriei culturi, ci doar lărgirea perspectivei spre modelele culturale şi valorile proprii altor culturi. Avem nevoie de a ne forma o cultură proprie, dar ea trebuie deschisă spre alteritate.

Rolul cel mai important în promovarea acestor valori îi revine bineînțeles cadrului didactic, cel care are misiunea de a descoperi căile şi mijloacele necesare pentru realizarea efectivă a unui climat de bună înțelegere, toleranță şi recunoaştere reciprocă. Din acest punct de vedere, profesorul este cel care trebuie să se remarce prin creativitate, căci educația interculturală nu beneficiază neapărat de un pachet de metode proprii, specifice, care aplicate ar produce minuni. În atingerea obiectivelor sale, această pedagogie apelează la acelaşi ansamblu de metode specifice educației moderne, bazate pe cooperare, comunicare, echitate. Pot fi nominalizate aici metodele activ-participative, învățarea bazată pe proiect, pe descoperire, învățarea prin cooperare, tehnicile de muncă individualizată (care iau în calcul specificul elevilor, stilul lor de învățare şi relaționare). Este important de subliniat şi faptul că profesorul trebuie să se preocupe pentru ca toate

strategiile utilizate să asigure oportunităţi de comunicare şi cooperare între grupuri, să asigure şanse egale în ceea ce priveşte participarea la interacţiunile din clasă, la procesul educaţional. În plus, este importantă atitudinea cadrului didactic, aşteptările pe care le are de la elevii de diferite etnii, ştiut fiind că submotivarea unora dintre ei sau aşteptările nestimulate au efecte negative în formare. Ca atare, indiferent de tipurile sau denumirile metodelor utilizate, acestea sunt eficiente dacă, împreună cu întregul ansamblu educaţional, reuşesc să-i ajute pe elevi să fie încrezători în propria identitate culturală şi în interacţiunile cu ceilalţi, să-şi formeze o bună imagine de sine şi o percepţie echilibrată despre lumea în care trăiesc.

Dacă ar fi să realizăm un portret robot al şcolii interculturale ar trebui să menţionăm că aceasta reprezintă un spaţiu al comunicării şi al respectului pentru cei diferiţi, în care toţi elevii sunt valorizaţi şi stimulaţi să-şi dezvolte propriul potenţial, al oportunităţilor egale de învăţare fiind favorizate interacţiunile dintre elevi, schimbul cultural, munca în echipă. Tot în acest sens, cultura şcolii este favorabilă promovării diversităţii, principiul respectului pentru diferenţe sau cel al egalităţii şanselor fundamentează toate acţiunile şi interacţiunile din şcoală. În ceea ce priveşte cadrele didactice, acestea promovează dialoguri interculturale în interiorul clasei, prin valorificarea specificităţii fiecărui elev şi gestionează adecvat diferenţele culturale dintre medii. Într-o asemenea şcoală se desfăşoară activităţi şcolare şi extraşcolare care solicită adecvat toate categoriile de elevi, care ţin cont de specificul acestora, de stilurile de învăţare, de resursele culturale pe care aceştia le pot aduce în spaţiul şcolii, de comunitatea din care fac parte. Curriculumul este intercultural, atât în dimensiunile sale explicite, dar şi în ceea ce priveşte aspectele „ascunse”. Mediul de învăţare din şcoală stimulează dezvoltarea şi participarea adecvată la viaţa şcolară a fiecărui elev, indiferent de apartenenţa sa culturală. În spaţiul fiecărei clase sunt organizate grupuri mixte din punct de vedere cultural, fără separarea elevilor minoritari. În acest context, şcoala este a tuturor elevilor şi a întregii comunităţii.

O modalitate modernă, eficientă şi atractivă în acelaşi timp, pentru promovarea interculturalităţii în rândul tinerilor, este schimbul cultural. Trebuie menţionat faptul că un schimb cultural nu este doar o excursie, ci o modalitate de a lua contact cu un alt mod de a gândi, cu o altă lume pe care eşti invitat să o explorezi, în detaliu, cu multă curiozitate, mai ales atunci când te afli la vârsta minunată a adolescenţei. Schimbul cultural dintre tineri influenţează dezvoltarea personală a elevilor, aceştia îmbunătăţindu-şi, pe parcursul activităţilor, abilităţile de lucru în echipă, de comunicare, capacitatea de a argumenta, respectul şi toleranţa faţă de opiniile celorlalţi. Putem remarca faptul că un schimb cultural reprezintă un mod neconvenţional, dar eficient de a învăţa şi de a aplica într-o manieră constructivă cunoştinţele dobândite în cadrul orelor de limbi străine şi nu numai. Acest tip de activitate are mare succes în rândul elevilor şi este o şansă unică de a lua contact cu alte culturi europene, dar şi de a promova valorile societăţii noastre peste hotare.

Educaţia interculturală acţionează pentru: promovarea unor atitudini tolerante, deschise, de acceptare şi înţelegere firească a raportului eu – celălalt şi a noţiunii de străin; recunoaşterea şi respectarea diferenţelor culturale prin valorificarea pozitivă a relaţiilor de egalitate între oameni şi nu prin aplicarea polarităţii superior – inferior; promovarea unor politici şcolare care să promoveze egalizarea şanselor în educaţie; strategii de valorificare a diferenţelor culturale pentru a le transforma în resurse pedagogice.

Şcoala este spaţiul învăţării pluralităţii culturale prin preţuirea diversităţii, a notei distincte aduse de cultura fiecărui actor social participant. Scopul acţiunii şcolii în optica interculturalităţii este educaţia pentru diversitate prin diversitate. Şcoala trebuie să formeze deprinderea preţuirii valorilor pluriculturale, ideea că nu există valori superioare sau inferioare; există valori specifice care nu trebuie judecate pornind de la criterii apriori etnocentriste, ci preţuite prin aportul lor la nuanţarea şi îmbogăţirea celorlalte culturi cu care vin în contact. În şcoală, direcţia concretă de aplicare a acestui principiu este moderarea orgoliului etnic al majorităţii şi întărirea încrederii în sine a minorităţii.

În concluzie, în societatea actuală, realităţile sociale, culturale şi politice impun studiul susţinut al limbilor, căci Uniunea Europeană se construieşte cu ajutorul mai multor ţări. În această mare familie, fiecare popor trebuie să vină cu tradiţiile sale, cu valorile sale culturale, rămânându-ne să găsim mijloacele de a ne înţelege. Şi iată că elevii noştri au înţeles acest lucru şi mai ales sunt conştienţi că atât italienii, cât şi englezii sau francezii, spaniolii îşi aduc contribuţia pentru a construi acest vis de a ne găsi într-o Europă unită, trăind, lucrând şi respectându-ne pentru ceea ce suntem.

Referințe bibliografice:

1. Giddens A. *Sociologie*. Editura Big All, Bucureşti, 2000.
2. Stoica M. *Pedagogie şi psihologie*. Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.
3. Beacco J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. ed. Hachette Livre, Paris, 2000.
4. Cunningham F. *Theories of Democracy. A Critical Introduction.* Routledge, London–New York, 2002.
5. Lévi-Strausse C. *L'homme sage.* In: *Le français dans le monde*, 2003, nr. 325, p. 8-9.
6. Ploquin F. *L'Europe: évidente et introuvable*. In: *Le française dans le monde,* 2003, nr. 326, p. 44-47.
7. Tagliante C. *Le contexte européen.* In: *Le français dans le monde*, 2003, nr. 324, p. 30-32.
8. http://www.edu.ro/mino.htm
9. http://www.mie.ro

EVALUAREA COMPETENȚELOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

VICTORIA STRATAN, *doctorandă*, I.Ş.E.

Abstract: *In the context of modernized curriculum and the focusing of primary education on developing skills, it's appropriate to connect all parts of the educational process, including assessment, curriculum requirements and standards of competence. From this perspective, skill-based assessment is a problematic field of school evaluation in the Republic of Moldova.*

În contextul curriculumului modernizat şi centrarea învățământului primar pe formarea de competențe, apare ca oportunitate racordarea tuturor componentelor procesului de învățământ, inclusiv a evaluării, la cerințele curriculare şi standardele de competență. În sensul acestei evoluții este unanim recunoscută necesitatea reconceptualizării, modernizării evaluării, drept acțiune ce constituie al patrulea pilon al oricărei reforme educaționale. Astăzi se solicită tot mai insistent a deplasa accentul de la un sistem de evaluare în care se testa capacitatea elevilor de a memora secvențe de cunoştințe, către o evaluare care valorizează competențele pentru viață; de la o învățare centrată pe informație către una în care importante sunt capacitățile de articulare creativă a cunoaşterii, deprinderilor, atitudinilor în situații diverse de viață privată, profesională, publică.

Curriculumul şcolar modernizat punctează faptul că actualele deziderate „sociale, economice, culturale au determinat necesitatea formulării finalităților educației nu doar în termeni concreți şi pragmatici de obiective, ci, mai ales, din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Este vorba de o abordare continuă în ştiințele educației, numită pedagogia competențelor şi de activizarea şi intensificarea didacticii funcționale. Noile abordări vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe necesare pentru continuarea studiilor, având menirea să asigure optimizarea integrării sociale şi, în perspectivă - profesională" [2, p. 5].

În acelaşi timp, trebuie evidențiat faptul că atunci când este vorba de competență, în rândul celor care se ocupă de educație se manifestă o focalizare rapidă asupra felului în care trebuie predată o competență, în detrimentul reflecției aprofundate asupra a aceea ce este o competență şi cum se evaluează o competență. Or, schimbarea „obiectului" evaluării de la „comportamente observabile şi măsurabile" la „competențe formate prin învățare" impune o nouă concepție asupra evaluării. Această nouă concepție solicită construcția unui nou model integrator al evaluării, care valorifică deopotrivă şi încearcă să coreleze cunoştințe, deprinderi, capacități de aplicare a cunoştințelor, valori şi atitudini ale elevilor. Din această perspectivă, evaluarea pe bază de competențe constituie o problematică în câmpul evaluării şcolare din Republica Moldova.

Privitor la termenul *competență* în contextul teoriilor recente, vom preciza că activitatea elevului trebuie înțeleasă ca o capacitate de a acționa în mod simulat, virtual inteligent, aşa cum un expert acționează în mod real inteligent. Cu alte cuvinte, în procesul de evaluare, nu ne interesează cunoştințele declarative ale

subiectului, ci strategiile sale rezolutive, adică felul în care actualizează şi combină, în rezolvarea unei probleme specifice [3].

Competenţa, în viziunea unor autori face parte din gama rezultatelor şcolare ample şi profunde de maximă relevanţă şi poate fi considerată ca o disponibilitate acţională a elevului, bazate pe resurse bine precizate, dar şi pe experienţa prealabilă, suficientă şi semnificativ organizată [5].

În viziunea autorului C. Cucoş, competenţa se referă la acea conduită dezirabilă la care trebuie să ajungă elevii în urma integrării lor într-un dispozitiv de formare. Ea se „desenează” oarecum abstract, teoretic fiind o proiecţie a maturilor, o aspiraţie la care trebuie să se ajungă. La nivelul acestui model se ipostaziază o funcţie proiectivă şi predictivă.

Nu cât ştie elevul ne preocupă, ci ne interesează ce ştie să facă, cum aplică cunoştinţele, ce comportamente noi a învăţat. Competenţa întruchipează dezirabilitatea şi posibilitatea, conduita ce se aşteaptă de la cei formaţi. Chiar dacă aceasta are mai mult un caracter teoretic, ea forţează ca aspectul practic să fie în conformitate cu valorile anunţate de competenţă. Are funcţionalitatea unui model comportamental, care exprimă nu ceea ce este, ci ceea ce speră a fi [1].

Organizarea învăţământului primar din perspectiva formării competenţelor elevilor conduce la situaţii în care aceştia nu mai sunt copleşiţi cu asimilarea de informaţii punctuale, ci sunt iniţiaţi în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoaşterii. O asemenea concepţie va determina selectarea cunoştinţelor în funcţie de potenţialitatea şi interesele elevilor. Aceştia vor învăţa să se servească de cunoştinţele de cultură generală, să le aplice în viaţa cotidiană [4]. Astfel şcoala nu va mai transmite o cultură rigidă, dată ca definitivă, ci va acorda mai mult timp formării competenţelor de bază şi cunoştinţelor utile.

În acest context, procesul de predare-învăţare-evaluare, tehnicile şi instrumentele aferente trebuie gândite şi construite în funcţie de competenţele care trebuie asimilate de către elevi. A evalua o competenţă, înseamnă în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie înţeleasă de către evaluator. Competenţa este punct de plecare, pornind de la care trebuie reorganizate activităţile de evaluare şi situaţiile de învăţare [5].

Totodată, este necesar de abordat activităţile evaluative din prisma cognitivă şi metacognitivă, orientarea acestora predominant spre procesele cognitive ale elevului şi spre autoreflecţie. O formulă des întâlnită şi utilizată în literatura de specialitate actuală şi care este în consens cu pendularea evaluării între cogniţie şi metacogniţie este „evaluarea competenţelor şi a proceselor cognitive” ale elevului. Dintr-o asemenea perspectivă, pe lângă competenţe, care integrează o multitudine de elemente, intră în câmpul acţiunii educative „procesele cognitive ale celui care învaţă” [3].

Această tranziţie conduce în mod inevitabil la construirea unui nou referenţial de evaluare a competenţelor: criterii, indicatori, descriptori de performanţă. Aspectul evaluării generat de modul de stabilire a criteriului reuşitei: este unul ce ţine de individ, în raport cu ce a făcut sau dacă poate ceva, este unul interior, al clasei, plecând de la o medie aproximată de învăţător sau este un criteriu exterior, un standard elaborat şi impus de diferite politici educaţionale. În principiu, se acceptă ideea că trebuie să ne raportăm la un comportament observabil, decelabil în realitatea proximă, la un fapt cât mai concret, identificabil, măsurabil [1].

Fiind o componentă permanentă a procesului didactic, evaluarea competenţelor în învăţământul primar implică responsabilitate din partea învăţătorului în procesul de valorizare a punctelor forte ale fiecărui elev, pentru a încuraja progresele şi a spori încrederea acestuia în forţele proprii. Mai mult decât atât, cadrele didactice sunt obligate să-şi revadă propriile viziuni *vis-à-vis* de conceptul şi strategiile de evaluare, pentru a motiva şi încuraja elevii pentru propria formare.

În concluzie, evaluarea competenţelor în învăţământul primar este un imperativ al timpului, fiind o problemă legată nu numai de pedagogie, ci şi de ideologie sau sociologie, fiecare comunitate structurându-şi normele aferente de recunoaştere a unor modalităţi de formare în funcţie de realităţile economice, demografice şi politice corespunzătoare.

Referințe bibliografice:

1. Cucoş C. *Teoria şi metodologia evaluării*. Polirom, Iaşi, 2008.
2. *Curriculum şcolar modernizat. Cl. I-IV*. Chişinău, 2010.
3. Frumos F. *Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste*. Polirom, Iaşi, 2008.
4. Perrenoud Ph. *L'obligation de compétence ou comment rendre compte de son travail quand on enseigne?* Université de Genève, 2001. Disponibil pe: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_31.html
5. Potolea D. et al. *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Polirom, Iaşi, 2008.

FORMAREA CULTURII ANTREPRENORIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

AURELIA FEGHIU, *lector superior,* I.Ș.E.

Abstract: *Nowadays it is necessary to create an environment where entrepreneurship is developing and where entrepreneurs try putting the most effective ideas in global community service. Entrepreneurial culture should be encouraged in the current context to develop skills and behaviors required of young entrepreneurs who will operate in a new economic environment which are characterized by high competitiveness and a high degree of innovation.*

În fața actualelor provocări globale ale secolului XXI, inovația, abordările creative şi spiritul antreprenorial sunt posibilele răspunsuri din partea mediului de afaceri, precum şi din partea societății civile.

Antreprenoriatul este văzut ca identificarea de oportunități dincolo de resursele pe care cineva le are sub control, iar creşterea economică, creativitatea şi inovația sunt înglobate în ceea ce semnifică în prezent spiritul antreprenorial, care este mai mult decât o simplă creare a unei afaceri. Perspectiva de antreprenoriat poate fi însuşită şi dezvoltată, iar unul din factorii care contribuie substanțial la aceasta este *educația antreprenorială.*

În ultimele decenii, educația antreprenorială a devenit un important pilon al formării personalității, datorită contribuției efective pe care aceasta o are la dezvoltarea inițiativei antreprenoriale, prin conştientizarea şi informarea elevilor cu privire la rolul antreprenoriatului în societate şi asupra capacității personale de a iniția propria afacere.

În prezent, este necesară crearea unui mediu în care antreprenoriatul să se dezvolte şi în care antreprenorii să încerce punerea celor mai eficiente idei în serviciul comunității. Cultura antreprenorială trebuie încurajată în contextul actual pentru a dezvolta abilitățile şi comportamentele necesare tinerilor întreprinzători, care vor acționa într-un nou climat economic caracterizat prin competitivitate avansată şi un înalt grad de inovare.

Altfel spus, activitatea de antreprenoriat este o modalitate de a crea oportunități, care să contribuie la dezvoltarea economică şi la perfecționarea profesională a celor implicați.

Evidențiem că ***cultura antreprenorială*** include următoarele 5 caracteristici:

- *acordarea atenției maxime şi prioritate activității antreprenoriale;*
- *punerea accentului pe inițiativa individuală şi colectivă;*
- *valorificarea perseverenței şi hotărârii întreprinzătorului;*
- *promovarea realizării unui echilibru între securitatea şi riscul personal al întreprinzătorului;*
- *urmărirea realizării unui echilibru între stabilitate şi schimbare în cadrul unei întreprinderi.*[4, p. 39].

Educația antreprenorială ajută la promovarea unei culturi antreprenoriale, la schimbări de mentalitate şi dobândirea de competențe necesare desfăşurării unei activități. Dezvoltarea culturii antreprenoriale este foarte importantă pentru elevi întrucât ea asigură dobândirea achiziției cognitive şi comportamentale care permite fiecărei persoane nu numai să se înscrie corect şi eficient în contextul socio-economic în care trăieşte, ci şi să asigure acesteia acea stare psihică pozitivă a persoanei, nivelul de

satisfacție individuală şi percepție pozitivă de sine care să amplifice motivația de a continua activitățile începute.

Astfel, învățământul din Republica Moldova trebuie să dezvolte o nouă generație, şi anume o generație de antreprenori cu abilități caracteristice precum responsabilitatea, spontaneitatea, adaptabilitatea, clarviziune, inițiativă şi spirit managerial, corectitudine, care să le permită elevilor să identifice şi să implementeze strategii adecvate pătrunderii şi menținerii pe piață [3].

Este deja insuficientă abordarea tradiționalistă în licee, care pune accentul doar pe furnizarea de competențe de bază în vederea ocupării unui viitor loc de muncă. Fenomenul de globalizare s-a accelerat în ultimele decenii, fapt ce presupune adaptarea sistemului de învățământ la noile provocări ale mediului de afaceri, aflat într-o continuă dinamică atât în spațiile naționale, cât şi în cele internaționale.

Astfel, în 2005 Consiliul Europei a propus programul „Educație şi formare profesională 2010”, grupul de lucru pentru formarea deprinderilor de bază au sugerat 8 domenii de competențe cheie, dintre care următoarele 5 competențe absolut necesare pentru o economie bazată pe cunoaştere [1]:

- Comunicarea într-o limba străină;
- Alfabetizarea matematică şi competențe de bază în ştiință şi tehnologie;
- Deprinderi de tehnologia comunicării şi informației;
- Competențe interpersonale şi civice***;***
- **Competența antreprenorială**.

Competența antreprenorială se poate realiza prin intermediul oricărei discipline şcolare dacă sunt urmărite câteva obiective. De exemplu, conținuturile care se referă la bugetul unei afaceri se pot folosi ca aplicații la matematică, iar prezentarea partenerilor dintr-o afacere pot deveni aplicații la dezvoltarea vocabularului sau comunicare, ideile de afaceri pot fi dezvoltate în cadrul orei de educație tehnologică. O afacere poate fi identificată în cadrul oportunităților oferite de şcoală.

Menționăm că, în cadrul oricărei discipline şcolare se poate constitui o sursă pentru formarea şi dezvoltarea competențelor antreprenoriale, iar elevii trebuie să fie implicați în experiențe de învățare reală, unde au posibilitatea de a-şi asuma riscuri, de a-şi coordona rezultatele şi de a învăța din rezultatele obținute.

Un rol important în formarea şi dezvoltarea culturii antreprenoriale îl are metodele interactive. Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune operatorie, adică pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației şi creativității.

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării şi dezvoltării personale, sunt instrumente didactice care favorizează schimbul reciproc de idei, de experiențe, de cunoştințe, atât de necesare în activitatea interprenorială. Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii, argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea şi dorința de cooperare a elevilor, pe implicarea lor directă şi activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor şi interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Astfel pentru formarea culturii antreprenoriale sunt eficiente următoarele metode: *problematizarea, discuția şi dezbaterea în grup, studiul de caz, metoda PRES, brainstormingul (brainstormingul în grup şi brainstormingul cu roluri), metoda Filips 6-6, pluritatea perspectivelor P-P; discuția „Panel”, scamper*. Dar cea mai eficientă metodă din perspectiva dezvoltării culturii antreprenoriale este ***metoda proiectelor***. Realizarea unui proiect reprezintă o activitate personalizată, elevii putând decide nu numai asupra conținutului său, dar şi a formei de prezentare. În plus, proiectul încurajează cel mai bine abordarea integrată a învățării: elevilor li se creează ocazia de a folosi în mod eficient cunoştințele şi tehnicile de lucru dobândite la mai multe discipline.

Considerăm că formarea culturii antreprenoriale în învățământul liceal necesită o atenție mai mare. În acest context propunem:

- Crearea în cadrul liceelor a unor Incubatoare ale tinerilor întreprinzători, care vor contribui eficient la dezvoltarea abilităților antreprenoriale.

Conchidem că cultura antreprenorială contribuie direct şi la formarea competențelor necesare pentru afirmare, la cultivarea spiritului de inițiativă şi, inclusiv îi pregăteşte pe liceeni pentru integrarea adecvată în societate, le educă cultura şi etica economică, îi ajută în orientarea profesională.

Referințe bibliografice:

1. *Franchising: tehnică de afaceri şi oportunități pentru antreprenori*. / Colectiv de autori // Editată cu sprijinul proiectului Bizpro Moldova, Chişinău, 2002.
2. *Matematica. Curriculum modernizat pentru învățămîntul liceal (clasele a X-a – a XII-a).* Autori: I. Achiri, V. Ceapă, R. Copăceanu ş.a. Chişinău, 2010.
3. Sandu P. *Managementul pentru întreprinzători*. Editura Economică, Bucureşti,1997.
4. Văduva S. *Antreprenoriat* (teorie şi aplicații).Editura Economică, Bucureşti, 2001.

EDUCAȚIA – UN ATU ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

RALUCA CEOROIANU, *profesor,*
Şcoala Postliceală „Charles Laugier”, Craiova, **România**

Abstract: *In the article I intended to offer my perspective on a very important issue: the ways I consider valuable to the development and increasing the quality of the educational process. We live in a very competitive world and we have to adjust to its demands in order to survive and accomplish our own goals. Therefore, education seems to be the key for a better life.*

I wrote about the internet as an useful element in the learning process, after that, I considered role play as being helpful in the educational process beacuse it is attractive to pupils. Last, I brought up the idea of conceiving the pupils' schedule according to their skills and preocupations connected to their further studies-in Universities-and to their future careers.

Învățământul/ educația se numără printre obiectivele cele mai însemnate ale unui popor, cu precădere a unui popor „civilizat”, dezvoltat sau în curs de dezvoltare. În țările occidentale, standardele educaționale înalte sunt asociate, de asemenea, unui nivel de trai foarte ridicat. Proverbul „*Knowledge is power*” a devenit mai actual ca oricând...

Astăzi, trăim într-o societate aflată într-o permanentă competiție: pentru resurse, pentru recunoaştere, pentru succes, pentru bani ş.a.m.d. Competitivitatea a devenit, fără doar şi poate, o condiție sine qua non a unei societăți moderne.

Globalizarea, acest fenomen ale cărui efecte au luat amploare din ce în ce mai mare atât asupra statelor, cât şi asupra indivizilor, a adus cu sine o multitudine de efecte, de transformări în viețile noastre. Printre acestea, putem menționa inegalitatea pe care globalizarea o provoacă: statele puternice şi bogate îşi vor spori influența şi puterea financiară, iar cele sărace îşi vor accentua pauperizarea. Un alt aspect demn de reținut este acela că vor surveni oarecare modificări]n raportul de putere: beneficiari ai globalizării îi constituie companiile multinaționale, care vor deveni extrem de puternice, în detrimentul forței guvernelor... Legat de acest „schimb de putere între guverne şi multinaționale, L. Thurow afirma: „Al doilea val al globalizării nu este un proces pe care guvernele să-l poată porni sau opri, accelera sau încetini; ele nu pot nici măcar să aleagă dacă vor sau nu să participe la el. Țările subdezvoltate pot opta – pot refuza să furnizeze forța de muncă şi infrastructura necesare pentru participare – dar aceasta înseamnă implicit abandonarea propriului proces de dezvoltare. Nu exisă altă cale de a atinge prosperitatea. Țările dezvoltate nu pot nici măcar opta. Ele au trecut deja de punctul de la care se mai pot întoarce. Corporațiile lor s-au angajat într-o economie globală, s-au restructurat deja pentru a se adapta acestei economii globale şi nu se pot întoarce să servească doar economiile naționale, chiar dacă ar dori acest lucru” [Apud Dobrescu P., 4, p. 377].

La baza accentuării inegalității între popoare, dar şi între oameni se află „economia bazată pe cunoaştere”. Aşa cum sesizează şi profesorul Paul Dobrescu „Într-o economie care are drept principală sursă de evoluție cunoaşterea, *stocul de cunoaştere este fundamental pentru dezvoltare”.*

Deci, fie că ne place sau nu, cunoaşterea şi educația au devenit din ce în ce mai mult un atu, se poate spune chiar o necesitate.

Dar cunoaşterea se află în strânsă interdependență cu însuşi procesul educațional, căci acest domeniu – al educației/ învățământului – este sursa cunoaşterii. Conceptul de „învățământ” presupune o educație

instituționalizată. În acord cu „înnoirile”, cu modernizările din toate ariile vieții sociale, economice, politice, culturale, învățământul, de asemenea, trebuie să se optimizeze pentru a forma viitori absolvenți apți pentru integrarea în viața profesională, cât şi în cea socială. O neadaptare a acestui domeniu vital în viața unei societăți – învățământul – ar conduce fără doar şi poate la stagnare sau chiar regres pe toate planurile.

Consider că sistemul de educație poate fi optimizat şi prin intermediul câtorva ajustări binevenite: educația interactivă, folosirea diverselor mijloace cu scopul de a capta atenția şi interesul elevilor, precum internetul, jocul de rol, tratarea diferențiată a elevilor în funcție de capacitățile lor de asimilare, cât şi de interesul şi opțiunile lor privind orientarea către un anumit profil, către o anumită carieră / meserie. Un alt aspect demn de luat în calcul cred că îl constituie structurarea orarului elevilor în aşa măsură încât acestora să li se ofere un minim de cunoştințe în toate disciplinele, dar punându-se accent pe materiile, disciplinele care îi preocupă în mod deosebit şi spre care au înclinații reale.

Cred că toate aceste deziderate şi multe altele pot deveni posibile numai prin intermediul unei comunicări coerente, eficiente, asigurării unui feed-back corespunzător. Comunicarea trebuie să îi implice pe toți actorii sociali angajați în procesul educațional: elevi – ca beneficiari ai actului educațional, profesori, inspectori, consilieri şi reprezentați de la toate nivelurile, inclusiv de la Ministerul de resort.

O bună colaborare între toate categoriile implicate în sistemul de învățământ nu poate decât să conducă la realizarea cu succes a obiectivelor stabilite.

Revenind la cele menționate anterior, precizăm faptul că internetul a devenit o „unealtă” extrem de utilă în practicarea oricărei profesii şi, de asemenea, acesta reprezintă o sursă aproape inepuizabilă de informații, care prezintă avantajele rapidității şi accesibilității. Prin intermediul său putem explora în detaliu regiuni, zone inaccesibile sau greu accesibile altfel – un atu în cadrul lecțiilor de geografie. Tot internetul ne oferă posibilitatea de a citi online sau de a descărca documente şi cărți care nu sunt întotdeauna la îndemâna tuturor din cauza prețurilor sau a faptului că nu sunt disponibile oricând şi oriunde. Cred că tuturor ni s-a întâmplat să colindăm zile întregi librăriile pentru o carte pe care mai apoi am aflat-o pe… internet. Aceste aspecte sunt demne de luat în calcul atunci când ne raportăm la orele de limbă maternă, limbi străine şi chiar de ştiințe sociale. Faptul că internetul abundă în dicționare fie explicative, fie ortografice, bilingve etc. este un lucru care trebuie „exploatat” cât mai mult chiar şi în cadrul orele de curs.

Jocul de rol este o altă modalitate de a-i atrage pe elevi către disciplina noastră. E drept, nu toate orele se pretează foarte mult la această metodă, aici ducându-mă cu gândul în special la materiile de profil real… Însă, în cadrul orelor de limbi străine, limbă maternă, ştiințe sociale, jocul de rol reprezintă un atu. Acesta se adresează şi laturii ludice pe care fiecare dintre noi o poate regăsi acolo undeva, în sufletul său. Pentru cei care nu sunt foarte familiarizați cu noțiunea de joc de rol, facem următoarele precizări: acesta reprezintă o „tehnică /sesiune de formare, în care facilitatorul stabileşte un scenariu în care participanților li se atribuie diverse roluri” – Phil Bartle, profesor de sociologie. Este binevenit un „amendament”: umorul, adăugarea acestui „ingredient minune” face jocul de rol mult mai atractiv şi mai captivant. Desigur, ne referim la acel gen de umor care se pretează unei tehnici didactice: fin şi de calitate. Prin intermediul jocului de rol, participanții ajung să cunoască mai multe ipostaze şi caracteristicile pe care acestea le implică şi, implicit, să înțeleagă mai profund mesajele pe care le vor interioriza cu mai multă uşurință.

În ceea ce priveşte adaptarea orelor / orarului elevilor la propriile aptitudini şi interese, acest deziderat este lesne de realizat dacă există bunăvoință şi cooperare veritabile între toți participanții la procesul de educație. Tind să cred că este mult mai eficace pentru un viitor sportiv, de exemplu, regăsirea în cadrul programului său şcolar a unui surplus de ore de educație fizică, fără însă a-l priva pe acesta de cunoştințele de bază, de cultură generală, atât de necesară tuturor. De asemenea, unui viitor specialist în domeniul ştiințelor sociale i s-ar potrivi mai degrabă un program didactic axat pe materiile respective, al căror număr de ore va fi augmentat. Țin să subliniez că această idee nu doreşte sub nici o formă să mediocrizeze individul, elevul sau să îl priveze de cunoştințele necesare în celelalte domenii. Ceea ce încerc să subliniez este faptul că nu poți fi şi nu poți deveni expert sau campion în toate domeniile, aşa că este bine să excelăm în direcția care ni se potriveşte şi spre care avem aptitudini corespunzătoare.

Un alt punct ce merită a fi luat în calcul îl constituie relația profesor-elev, respectiv optimizarea acesteia. Cu cât atmosfera este mai lejeră, mai lipsă de teamă, de aplicarea pedepselor de diverse tipuri, cu

atât actul educațional va fi mai eficient şi mai agreabil. Ideea de apropiere dintre elevi şi profesori nu ar trebui să ne jignească sau să ne „minimalizeze", ideal fiind să putem admite că însăşi viața este o ajustare, o învățare, un schimb de păreri, de experiențe permanente. În mare, elevii sunt cei care beneficiază de cunoştințele şi profesionalismul profesorului, dar şi noi putem să preluăm ceea ce este mai bun de la fiecare din semenii noştri, chiar şi de la elevii de la clasă. Cunoscându-i mai bine pe cei pe care îi instruim, putem să le fim mai lesne de ajutor, venind astfel în întâmpinarea problemelor lor. Totodată, putem adapta stilul de predare conform tiparului, profilului lor psihologic pe care îl putem sesiza doar cu ajutorul unei apropieri şi comunicări sincere şi bineintenționate de ambele părți.

Nu în ultimul rând, vreau să amintesc faptul că, pentru optimizarea procesului de învățământ, este benefică şi utilă combinarea celor trei tipuri de educație: formală, nonformală şi informală. Acestea subliniază importanța faptului că procesul educativ nu trebuie să se oprească la sfârşitul orei de curs. El trebuie îmbinat cu munca individuală, ce se desfăşoară cu precădere în afara şcolii: acasă, în biblioteci, muzee şi alte lăcaşuri care oferă informații şi oportunități de a valorifica munca de la clasă. Un om complet şi complex este acela care ştie să preia ceea ce este folositor din toate mediile pe care le frecventează. Sunt de părere că fie munca din clasă lipsită de contribuția personală ulterioară, fie munca individuală fără sprijin didactic corespunzător nu dau roade excelente, rezultatele optime derivă din îmbinarea tuturor formelor de educație, însoțite desigur de o motivație puternică… Psihologul american, Abraham Maslow, după studii îndelungate asupra semenilor, a ajuns la concluzia că o personalitate care atinge treapta din vârful celebrei sale piramide a trebuințelor/nevoilor – aceea a autorealizării, autodepăşirii este una dintre cele mai sănătoase ipostaze în care se poate afla un individ!

Referințe bibliografice:

1. Baban A. *Consiliere educațională*. Psinet, Cluj-Napoca, 2001.
2. Cosmovici A. *Psihologie generală*. Polirom, Iaşi, 1996.
3. Cucoş C. *Pedagogie*. Polirom, Iaşi, 1996.
4. Dobrescu P. *Geopolitica.* Bucureşti, comunicare. ro, 2003.

EDUCAȚIA ECONOMICĂ EFICIENTĂ – CERINȚĂ A SOCIETĂȚII CUNOAŞTERII

INA GRIGOR, *cercetător ştiințific*, I.Ş.E.

Abstract: *In a knowledge society an effective entrepreneur ship can be archived from the cross-disciplinary perspective, by interactive teaching methods of development end encouragement of creativity, innovation and ability "to think outside the box". The praxeological approach of economic education ensure its implementation, having us finality training competences required for active insertion in social and economic life.*

În societatea postindustrială educația economică reflectă dimensiunea teleologică a unor finalități sociale majore, caracteristice economiei de piață într-o societate informațională, democratică: a) libertatea economică (*a forței de muncă, a consumatorului*); b) eficiența economică (*prin valorificarea superioară a resurselor*); c) echitatea economică (*prin respectarea normativității, care stimulează competiția şi oferta calitativă*); d) securitatea economică (*la nivel global şi individual*); e) creştere economică (*măsurabilă la nivel de bunuri şi de servicii*) [1, p. 249]. Pentru atingerea finalităților date este important:

- introducerea educației economice/ antreprenoriale, abordate în perspectiva cross-disciplinară, prin metodele pedagogice interactive;
- adoptarea metodelor şi instrumentelor de dezvoltare şi încurajare a creativității, inovației şi aptitudinii de a gândi „*în afară cutiei*" în rezolvarea problemelor [6].

Prin urmare, instituțiile de învățământ rămân a fi instituțiile de bază în procesul de formare a atitudinilor, capacităților, conduitelor, cunoştințelor economice/ antreprenoriale ale celor ce învață. În acelaşi timp creşte ponderea factorilor extraşcolari ai educației economice/ antreprenoriale, fapt, care determină

necesitatea corelării multidimensionale a factorilor inter şi extraşcolari ale educației economice/ antreprenoriale. Aceasta corelare determină existența unui „sistem antreprenorial de echilibru", care include componentele: guvernarea (internațională, națională, regională locală), instituțiile de învățământ şi businessul (*mic, mediu, mare*) (figura 1).

Sistemul antreprenorial de echilibru evidențiază condițiile realizării educației economice în instituțiile de învățământ, prin parteneriatul cu instituțiile de guvernarea la toate nivelele (local, regional, național), prin parteneriatul cu reprezentanții al businessului mic, mare, mijlociu. Or, educația economică se realizează în mod formal, informal, non-formal într-un sistem echilibrat, factori-cheie căruia, determină dinamica sau inerția educației economice

Fiind o acțiune instructiv-educativă de transformare a omului (I. Tudosescu) educația se bazează pe arsenal praxiologic în elaborarea strategiilor de educare a tinerii generații, se manifestă ca ştiința acțiunii educaționale eficiente, întemeiată pe realizarea unuia dintre *principiile praxiologice ale unui lucru bine făcut*, - *o activitate este condiționată de temeinicia pregătirii a ei.* A pregăti o activitate înseamnă a prevedea desfăşurarea proceselor şi pe aceasta bază, „a prefigura posibilul acțional" care în cazul nostru nu este altceva decât activitatea educațională [5].

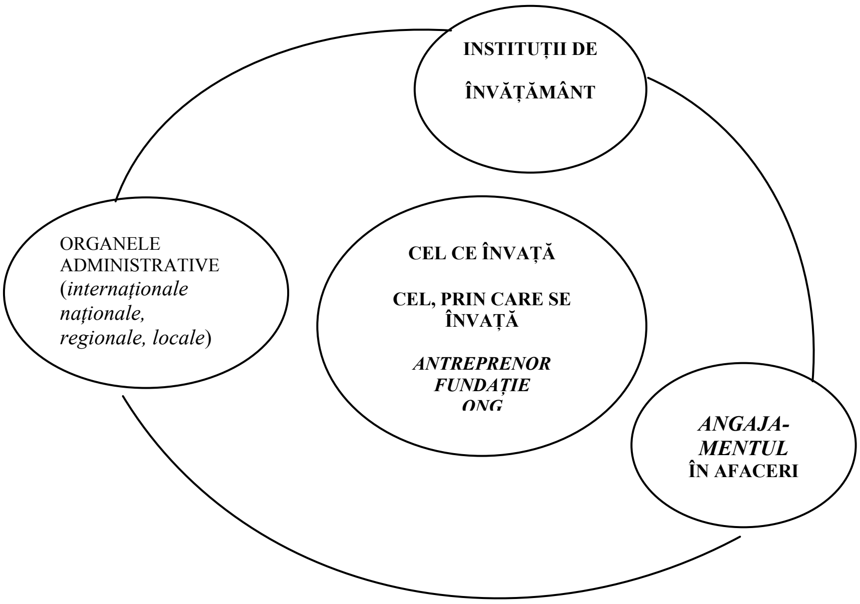


***Figura 1.* Sistemul antreprenorial de echilibru**

Astfel, praxiologia educației derivă în primul rând din funcția sa instrumentală coroborată cu scopul şi finalitățile. Teoria generală a acțiunii umane determină educația ca „*o activitate şcolară complexă care se realizează printr-un lanț nesfârşit de acțiuni exercitate în mod conştient, sistematic şi organizat, în fiecare moment; un subiect - individual sau colectiv – acționând asupra unui obiect – individual sau colectiv – în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă şi creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente şi de perspectivă, cât şi potențialului său biopsihic individual*" [2, p. 25]. Din definiția prezentată rezultă că educația se desfăşoară pe coordonatele unor permanente interacțiuni dintre un subiect (agent/ educator) al educației şi un obiect (educat), având drept finalitate transformarea obiectului educației, ținându-se seama de factorii **exogeni** şi **endogeni** ai obiectului, de gradul său de educabilitate.

Ca acțiune umană eficace, educația presupune anumită structură ce include:

EDUCATORUL (AGENT) +
EDUCATUL (OBIECTUL ACȚIUNII)+
SITUAȚIA_+
REALIZARE+__
= PRAXISUL (T. Kotarbinsky)

PRAXISUL reflectă trei componente esenţiale: potenţarea eficienţei, actul eficient, produsul acţiunii. (I. Tudosescu) [5]. Potenţare eficienţei presupune **toate acţiunile pregătitoare** ale agentului înaintea realizării acţiunii, actul eficient nu este altceva de cât realizarea propriu-zisă, produsul prezintă transformările ale obiectului acţiunii. Or simplificat acţiunea umană (praxis) s-ar putea defini ca trecere de la potenţă la act în relaţia mijlocită dintre educator (implicând toate dimensiunile sale) şi educat. În aceasta relaţie se structurează un raport de conexiune inversă între subiect şi obiect al acţiunii: obiectul se subiectivează şi subiectul se obiectivează.

Abordarea praxiologică a educaţiei economice în cadrul sistemului antreprenorial de echilibru ne permite să modelăm realizarea acesteia prin coroborarea a două structuri: *Sistemul antreprenorial de echilibru* şi *Model al structuri acţiunii umane*, ce ne permite să obţinem un *Model de realizare eficientă a educaţiei economice în sistemul de învăţământ*.

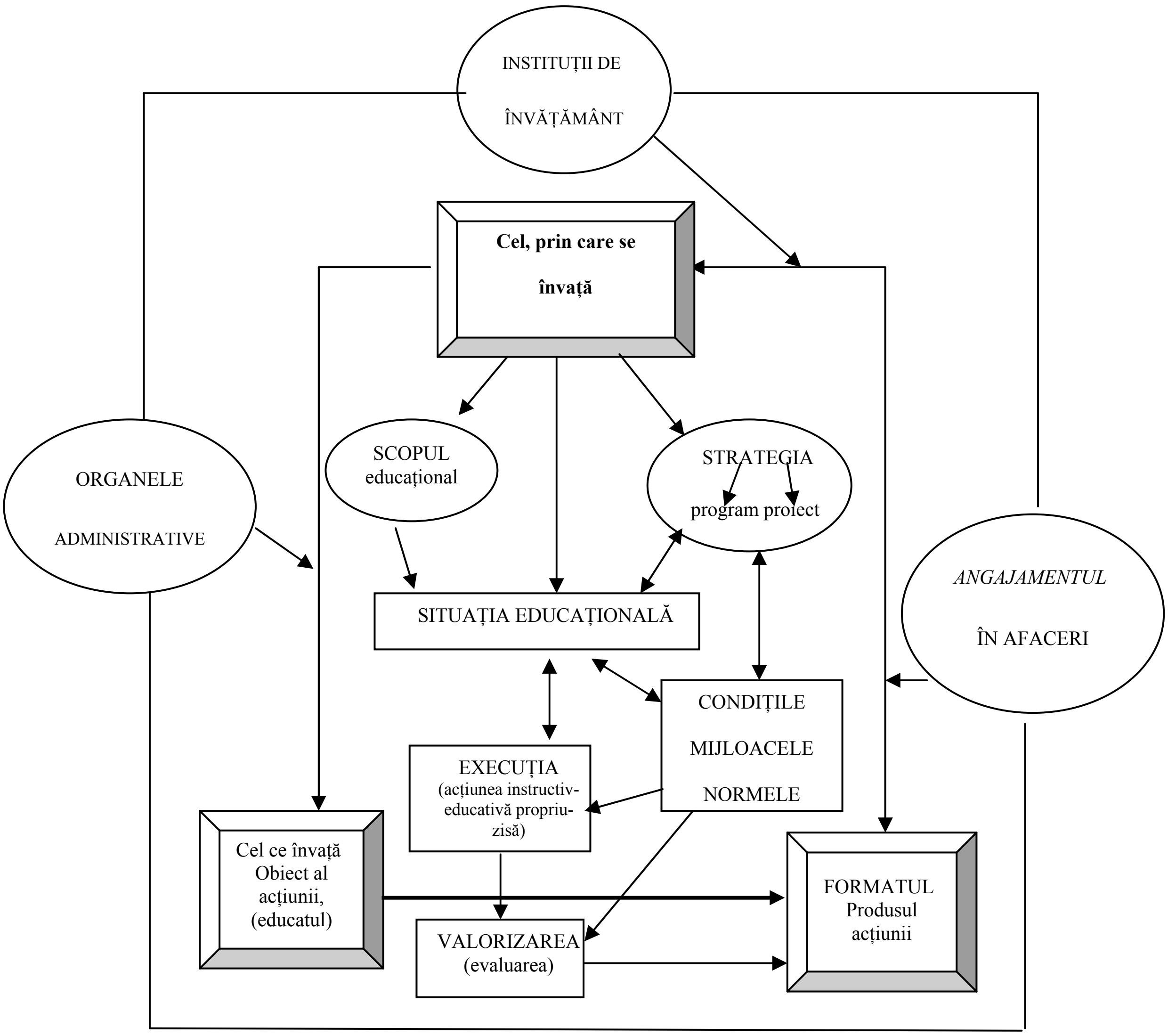


Figura 2. **Model de realizare eficientă a educaţiei economice în sistemul de învăţământ.**

Or, educaţia economică poate fi realizată într-un context: instituţii de învăţământ, organe administrative, antreprenoriat, acestea influenţează asupra procesului de educaţie economică determinând: forma, scopurile, strategia, mijloace acestea, influenţează asupra finalităţilor care pot fi obţinute în urma procesului formativ-educativ. Finalităţile educaţiei economice, exprimate în limbaj praxiologic reflectă *produsul,* dar în limbaj pedagogic reflectă *competenţă.*

Conform modelului, procesul de formare/ dezvoltare a competenţelor corespunde cu modelul acţiunii umane şi include componentele:

– cel prin care se învață (agent – cadrul didactic, părinte, antreprenor, fundație), care determină scopul şi strategia;
– situația de învățare reflectată în condițiile, mijloacele, normele;
– realizarea prezentată prin execuția şi valorizarea;
– cel ce învață: în cadrul acțiunii de educație economică apare în calitate de obiect al acțiunii şi în calitate de formatul, care devine produsul acțiunii având competențele formate/ dezvoltate.

M. Joras afirmă că competența este legată de acțiune; ea permite să acționezi, să efectuezi sarcini şi astfel poate fi modificată; ea nu există în sine, independent de activitate, de probleme de rezolvat, de ceva ce trebuie făcut; astfel putem afirma că doar prin abordarea praxiologică care reflectă în sine acțiunea umană pot fi formate competențele.

Or, abordarea praxiologică a educației economice duce la formarea de competențelor necesare inserției active în viața social-economică. Ținând cont că competența este observabilă într-un context precis şi determinat, subliniem faptul că contextul educației economice în care pot fi formate/ dezvoltate competențele reflectă sistemul antreprenorial de echilibru. În cadrul instituției de învățământ, care rămâne să fie instituție de bază în procesul de formare a competențelor, prin context înțelegem un câmp de relații integratoare a mai multor discipline; discipline şi activități extraşcolare în cadrul cărora pot fi formate/ dezvoltate competențe integratoare care constituie un capital de resurse, combinate între ele, ce permit activitatea, deci performanța elevului.

Referințe bibliografice:
1. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Polirom, Iaşi, 2010.
2. Nicola I. *Tratatul de pedagogie şcolara*. Editura Aramis, Bucureşti, 2003.
3. Popa C. *Începuturile praxiologiei în România*. Analele Universității Spiru Haret, Seria Studii de filosofie, nr. 3, 2001.
4. Teodorof Gh. *Tehnici şi metode de elaborare şi adoptare a deciziei administrative.* Facultatea de administrație publică. Bucureşti, 2007.
5. Tudosescu I. *Acțiunea socială eficientă*. Editura fundației România de Mâine, Bucureşti, 2000.
6. *Report of Education the Next Wave of Entrepreneurs*, *www.weforum.org*

AN OVERVIEW OF SHALOM H. SCHWARTZ' S THEORY OF VALUES

IRINA GÎNCU,
MA, Senior Lecturer Moldova State University

Résumé: *Les valeurs peuvent être considérées comme des concepts abstraits ou des croyances concernant les objectifs d'une personne et de guide dans la vie des normes. En d'autres termes, ils décrivent ce qui est fondamentalement important pour une personne et donc former une partie principale de l'identité d'un individu. L'article révèle la plus grande contribution du célèbre psychologue social, interculturel chercheur Shalom H. Schwartz pour le développement de la théorie contemporaine des valeurs.*

Shalom H. Schwartz is a social psychologist, cross-cultural researcher, author of *Theory of Basic Human Values* (universal values as latent motivations and needs). He also contributed to the formulation of Values Scales in the context of social learning theory and social cognitive theory.

During the 1970s and 1980s, Schwartz was one of the pioneers in the research on pro-social and altruistic behavior. His research has since included studies on the development and consequences of a diverse range of behavioral attitudes and orientations, such as religious belief, political orientation and voting, social group relations, consumer behavior, as well as the conceptualization of human values across cultures.

In his research studies, Schwartz has argued that individual norms can lead individuals to act altruistically in situations where such behavior contradicts the narrow interests of the individual. Schwartz

also attempts to explain individual acts of heroism in extreme situations, such as the behavior of certain individuals during the Holocaust.

Shalom H. Schwartz thinks that, when we think of values, we mean what is important to us in our lives- security, independence, wisdom, success, kindness and pleasure. The famous scientist considers that each of us holds numerous values with varying degrees of importance. Something may be important to one person, but unimportant to another.

Sh. H. Schwartz, along with a number of psychology colleagues, has carried out empirical research investigating whether there are universal values, and what those values are. Schwartz defined 'values' as "conceptions of the desirable that influence the way people select action and evaluate events". He hypothesized that universal values would relate to three different types of human need: biological needs, social co-ordination needs, and needs related to the welfare and survival of groups.

From the author's point of view, the main features of the conception of values are:

- Values are beliefs. They are beliefs tied to emotion, not objective, cold ideas.
- Values are a motivational construct. They refer to desirable goals people tend to attend.
- Values transcend specific actions and situations. They are abstract goals. The abstract nature of values distinguishes them from concepts like norms and attitudes, which usually refer to specific actions, objects or situations.
- Values guide the selection or evaluation of actions, policies, people and events, i.e. they serve as standards or criteria.
- Values are ordered by importance relative to one another. People's values form an ordered system of value priorities that characterize them as individuals. The hierarchical feature of values also distinguishes them from norms and attitudes.

The Values Theory defines values as desirable, trans-situational goals, varying in importance, and serve as guiding principles in people's lives. The author defines the five features above, as common to all values. The crucial content aspect, that distinguishes among values, is the type of motivational goal they express. To attend the goals that are important to individuals, groups of people represent these requirements cognitively as specific values about which they communicate. Ten motivationally different, broad and basic values are derived from three universal requirements of the human condition:

1. needs of individuals as biological organisms;
2. requisites of coordinated social interaction;
3. survival and welfare needs of groups.

Schwartz admits that ten basic values are intended to include all the core values recognized in cultures around the world. These ten values cover the distinct content categories found in earlier value theories, in value questionnaires from different cultures and in religious and philosophical discussions of values. Schwartz classified all the items found in lists of specific values from different cultures into **ten motivationally distinct basic values.**

1. **Power- social status and prestige, control or dominance over people and resources.** This takes value from social status and prestige. The ability to control others is important and power will be actively sought through dominance of others and control over resources.
2. **Achievement – personal success through demonstrating competence according to social status.** Value here comes from setting goals and then achieving them. The more challenge, the greater the sense of achievement. When others have achieved the same thing, status is reduced and greater goals are sought.
3. **Hedonism – pleasure and sensuous gratification for oneself.** Hedonists simply enjoy themselves. They seek pleasure above all things and may, according to the view of others, sink into debauchery.
4. **Stimulation – excitement, novelty and challenge in life.** The need for stimulation is close to hedonism, though the goal is slightly different. Pleasure here comes more specifically from excitement and thrills and a person with this driver is more likely to be found doing extreme sports than propping up a bar.

5. **Self-direction – independent thought and action, choosing, creating, exploring.** Those who seek self-direction enjoy being independent and outside the control of others. They prefer freedom and may have a particular creative or artistic bent, which they seek to indulge whenever possible.
6. **Universalism- understanding, appreciation, tolerance and protection for the welfare of all people and for nature.** The universalist seeks social justice and tolerance for all. They promote peace and equality and find war anathema except perhaps in pursuit of lasting peace.
7. **Benevolence- preserving and enhancing the welfare of those with whom one is in frequent personal contact.** Those who tend towards benevolence are very giving, seeking to help others and provide general welfare. They are the 'earth mothers' who nurture all.
8. **Tradition- respect, commitment and acceptance of the customs and ideas of traditional culture.** The traditionalist respects that which has gone before, doing things simply because they are customary. They are conservatives in the original sense, seeking to preserve the world order as is. Any change makes them uncomfortable.
9. **Conformity- restraint of actions, inclinations and impulses likely to upset or harm others and violate social expectations or norms.** The person who values conformity seeks obedience to clear rules and structures. They gain a sense of control through doing what they are told and conforming to agreed laws and statutes.
10. **Security- safety, harmony, stability of society and of self.** Those who seek security seek health and safety to a greater degree than other people (perhaps because of childhood woes). Though they may worry about the potential of military force, they welcome the comfort that their existence brings.

In addition to identifying the distinct basic values, this theory explains a structural aspect of values, namely, the dynamic relations between them. Actions in pursuit of any value have psychological, practical and social consequences that may conflict or may be congruent with other values. Schwartz' s example is about the achievement values which may conflict with the benevolence values, when the individual is following any of them.

The importance of the Value Theory is that it provides a framework for relating the system of ten values to behavior that enriches analyses, prediction and explanation of value-behaviour relations.

Bibliography:

1. Allport G.W. *Pattern and growth personality*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1961.
2. Gilligan C. *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1982.
3. Kohn M.L. & Schooler C. *Work and personality*. Abex, Norwood NJ, 1983.
4. Morris, Van Cleve. *Varieties of human values.* University of Chicago Press, Chicago, 1956.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ: FORME ŞI MODALITĂȚI DE REALIZARE

RAISA CERLAT, *cercetător științific*,
Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM

Abstract: *Ways of achieving intercultural education are the general didactic ones, intelligently combined to promote and shape intercultural behavior. Specific ways such as: study of works about rights and fundamental liberties, organizing meetings with people of different cultures, participation at cultural events, visiting museums and exhibitions etc. will be used as well.*

Necesitatea educației interculturale este determinată în principal de caracteristicile societății contemporane, respectiv de accentuarea caracterului democratic al organizării sociale, de gradul ridicat de mobilitate individuală, de cultura postmodernă centrată pe individ şi pe individualism şi nu în ultimul rând de

numărul mereu în creştere al celor care emigrează din țara de origine în zone şi arealuri culturale uneori radical diferite în raport cu specificul culturii natale.

Educația interculturală, în calitatea sa de dimensiune a fenomenului educațional contemporan, se întemeiază pe luarea în calcul a mai multor premise teoretice fundamentale [5]. Prima dintre acestea se referă la faptul că diversitatea culturală, indiferent de natura sa etnică, rasială sau religioasă, reprezintă pentru orice societate un câştig spiritual în condițiile în care sunt descoperite şi transpuse în practică modalitățile optime de valorizare prin reciprocitate, sub semnul universalității, a acestei pluralități axiologice.

A doua premisă a educației interculturale se referă la faptul că la nivelul societății umane nu poate fi realizată o segregare sau o ierarhizare a culturilor în termeni de culturi majore şi culturi minore, ci doar o clasificare a acestora în culturi majoritare şi culturi minoritare.

Cea de-a treia premisă a educației interculturale este reprezentată de necesitatea de a soluționa într-o manieră optimă problema raportului dintre integrare şi asimilare. Conform perspectivei propuse de educația interculturală, între cultura majoritară şi cea minoritară trebuie să fie instituite relații de biunivocitate comunicațională, de integrare reciprocă şi transfer axiologic.

Succesul în realizarea dezideratelor educației interculturale este asigurat de o gamă largă de strategii şi metode de formare interculturală, utilizate zi de zi atât în cadrul şcolii, cât şi în afara ei. Se vor adopta metode şi procedee cunoscute, inteligent combinate pentru a favoriza şi forma comportamentele interculturale. Este necesară promovarea unei pedagogii activ – participative, care să valorifice interesul şi creativitatea elevilor, să facă apel la toate capacitățile lor, să le permită exprimarea liberă şi colaborarea [1]. În acest scop vor avea prioritate:

- *strategiile deductive*, care oferă elevilor posibilitatea de a parcurge drumul de la general la particular, de la abstract la concret pentru înțelegerea diverselor fenomene interculturale;
- *strategiile euristice,* care oferă posibilitate elevilor să cerceteze un anumit fenomen, pentru aceasta fiind nevoie de utilizarea unor metode ca problematizarea, observația investigativă, experimentul sau conversația euristică;
- *strategiile creative,* care constituie baza manifestării creativității și spontaneității în prezentarea opiniilor, rolul acestora fiind cel de formare la elevi a capacității de reflecție, de sinteză şi de evaluare critică a fenomenelor.

Modalitățile de realizare a educației interculturale sunt foarte diverse, incluzând [4]: realizarea de proiecte cu caracter intercultural, cercetări, anchete prin interviuri, jurnale de clasă, recitări de poezii, interpretări de roluri, manifestări teatrale cu sau fără marionete, dezbateri de idei plecând de la studii de caz, discuții asupra unor probleme cu impact asupra vieții şcolii, posibilitatea de a negocia şi ajunge la decizii consensuale, exerciții de reflecție critică şi constructivă. La fel, se încurajează utilizarea foilor de jurnal, fotografiilor, diapozitivelor, filmelor video, ce vor permite acumularea unor informații diverse şi reale asupra obiectelor, culturilor şi limbilor pe care le studiază elevii.

Un rol deosebit în sporirea sensibilității față de alteritate îl joacă mass-media (îndeosebi televiziunea şi Internetul) şi sportul.

Gama de activități în şcoală se va lărgi, prin îmbinarea diferitelor forme de organizare cu noi mijloace de învățământ şi împrumutarea unor practici sau strategii specifice manifestărilor culturale de nivel comunitar sau global. Iată posibile tipuri de activități ce se pot contura:

- utilizarea noilor tehnologii ale comunicării (teleînvățarea, televiziunea educativă, cărțile - casetă), care permit accesul la educația continuă a unor noi categorii sociale şi constituie o cale de tranziție spre o altă formă de educație;
- studierea lucrărilor despre drepturile şi libertățile fundamentale, organizarea de jocuri cu referire la diferite culturi, mai ales (dar nu exclusiv) la cele care sunt prezente în comunitate;
- participarea la evenimentele culturale şi sărbători locale, vizitarea de muzee şi expoziții;
- antrenarea în activitățile muzicale şi corale. Cântecul constituie un mijloc de participare şi de dezvoltare a unei culturi, a păcii;

- studiul aportului reciproc al culturilor, care se poate realiza şi în afara unor evenimente culturale specifice. Ca şi muzica, arhitectura, artele plastice şi motivele lor decorative, operele literare, ştiinţele, oferă ocazii remarcabile de a ilustra legăturile existente între est şi vest, între nord şi sud;
- organizarea de întâlniri între persoane de culturi diferite, ca ocazii de stabilire a unor noi relaţii de prietenie;
- colaborarea cu asociaţiile locale sau internaţionale, ale căror obiective sunt în relaţie cu educaţia interculturală, drepturile omului, pacea, dezvoltarea şi protecţia mediului etc.;
- vizitele, cursurile, zilele sau săptămânile de studiu centrate pe un aspect anume (spre exemplu: mediu înconjurător, arhitectură, artizanat, limbi) [4, p. 189-193].

Educaţia interculturală încurajează *comunicarea asertivă*, adică capacitatea de a exprima ceea ce simţim, ce dorim şi ce cerem într-o anumită situaţie, dar fără a-i leza pe cei din jur, în limitele bunului simţ; comportarea fermă, neîncălcând spaţiul cultural al celuilalt, cu respect de sine şi pentru interlocutor. Această metodă reprezintă premisa unei comunicări deschise şi oneste, care optează pentru îmbunătăţirea relaţiilor pe scena interculturalităţii.

O comunicare interculturală eficientă poate fi asigurată şi de utilizarea metodei *victorie-victorie,* care presupune asigurarea câştigului de ambele părţi [3]. În felul acesta, relaţiile se consolidează şi se îmbunătăţesc. Structura ei este următoarea: investigarea nevoilor părţilor implicate, diagnosticarea punctelor de complementaritate a diferenţelor, identificarea modalităţilor de rezolvare, cooperarea. Esenţial pentru această abordare este faptul că, în cazul în care nu se poate realiza complementaritatea totală a nevoilor, se vor căuta soluţii de tipul victorie – victorie.

O altă tehnică eficientă în educaţia interculturală este *asigurarea feed-back-ului* Tehnica dată presupune verificarea înţelegerii mesajului transmis şi poate fi utilizată în două situaţii:

a) când transmiţătorul mesajului se asigură dacă receptorul mesajului l-a înţeles corect;

b) când receptorul mesajului se asigură că l-a înţeles corect pe transmiţătorul mesajului.

Punerea de întrebări duce la o mai bună înţelegere a vorbitorului pentru ca mesajul să fie descriptiv, nu evaluativ. În acest scop se vor folosi întrebările care încep cu: *Ce vreţi să spuneţi cu asta? Puteţi să îmi spuneţi mai multe despre acest lucru? etc*. De asemenea tatonarea reflectivă are utilitate pentru încurajarea vorbitorului să adâncească analiza subiectului în discuţie: *Spuneţi că aţi fost dezamăgit de…* Pentru clasificarea mesajului vorbitorului vom întreba: *Am înţeles corect că …?* La fel pot fi utilizate parafrazările, sumarizările, reflectările de sentimente.

Abordarea interculturală în educaţie constituie o nouă manieră de concepere şi implementare a curricula şcolare şi o nouă atitudine relaţională între profesori, elevi, părinţi. Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversităţii şi diferenţelor [2]. Educaţia interculturală nu se reduce la o prezentare cumulativă a unor cunoştinţe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect şi de deschidere faţă de diversitate.

Referinţe bibliografice

1. Anghelache V. *Educaţie interculturală*. Galaţi, 2006.
2. Cucoş C. *Pedagogie interculturală*. //http://facultate.regielive.ro/cursuri/pedagogie/pedagogie-interculturala-77335.
3. Plugaru L., Pavalache-Ilie M. *Educaţie interculturală***.** Sibiu, 2007.
4. Rey M. *De la logica „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educaţie interculturală şi solidară.* In: Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii. Iaşi, 1999.
5. Stan C. *Teoria educaţiei.* Suport de curs. Cluj-Napoca, 2001.

WEBQUEST – TEHNICĂ MODERNĂ DE ÎNVĂȚARE

VERONICA MAZILU, *educatoare,*
Grădinița cu program normal nr. 1,
Apa Asău, Com. Asău, jud. Bacău, **România**

Abstract: *WebQuest is a modern learning technique based on the constructivist idea of development through personal effort, one's own knowledge, as an alternative to the traditional methods of learning. The method involves search activities on Web and includes elements of cooperative learning.*

WebQuest is a technique for using new technologies and international communication which provide a context for the optimal approach to teaching and learning in a modern town in line with contemporary theories on learning. By combining technology with traditional WebQuest used in education, the Internet becomes an important educational support, when used rationally, also goal-oriented and effective.

Impactul tehnologiilor informaționale în societatea modernă este evident, implicând transformări instituționale, structurale şi funcționale în toate domeniile vieții economico-sociale. Internetul reprezintă unul din motoarele evoluției continue a societății informaționale, în domeniul educației simțindu-se nevoia acută de integrare a unor noi strategii şi tehnologii care să mențină acest domeniu în consonanță cu evoluția societății.

WebQuest reprezintă o tehnică modernă de învățare, bazată pe ideea constructivistă de elaborare, prin efort personal, a propriei cunoaşteri, fiind o alternativă viabilă la metodele tradiționale de învățare. Metoda implică activități de căutare în spațiul web şi include elemente de învățare prin cooperare.

WebQuest este *un proiect de învățare* care se organizează în jurul unei sarcini de învățare clar formulate de către cadrul didactic care propune proiectul, împreună cu sursele de informație. Aceste surse sunt în cea mai mare parte legături Internet preselectate de către propunător, pe care elevii sunt invitați să se acceseze şi să le utilizeze. Astfel, WebQuest încurajează familiarizarea cu internetul şi specificul informației existente aici şi antrenarea abilităților de utilizare a calculatorului, respectiv navigare web într-un context sigur şi ghidat de cadrul didactic. Indicând doar pagini web, propunătorul le permite elevilor un grad de autonomie în utilizarea surselor de informație şi selecția informațiilor relevante.

Această tehnică a fost implementată în 1995 în SUA. Inițiatorii, Bernie Dodge şi Tom March, profesori la Universitatea de Stat din San Diego, propun două niveluri distincte ale organizării unui WebQuest:

- WebQuest–ul de scurtă durată care are drept scop *achiziția şi integrarea de cunoştințe*. Elevul acumulează o cantitate importantă de noi informații şi procedează la înțelegerea lor în profunzime. Un WebQuest de scurtă durată poate fi realizat în una până la trei ore (lecții).
- WebQuest–ul de lungă durată are ca finalitate *extinderea şi structurarea cunoştințelor*.

La final, elevul procesează în profunzime informația accesată, prelucrând-o şi transformând-o într-o anumită măsură. Un WebQuest de lungă durată se desfăşoară în mod normal cu o clasă, pe o perioadă de o săptămână până la o lună. Indiferent de nivelul de organizare, un WebQuest trebuie să fie creat astfel încât să organizeze cât mai eficient timpul de învățare al elevului.

Elaborarea unui proiect WebQuest trebuie să parcurgă următoarele etape:

1. ***Introducerea*** – oferă copilului unele informații de fond, îl orientează şi îi trezeşte interesul.

2. ***Sarcina*** – care descrie activitățile care vor conduce la produsul final; ele trebuie să fie clare şi interesante.

3. ***Procesul*** - reprezintă o caracteristică esențială a unui proiect WebQuest şi trebuie divizat într-un număr de paşi bine definiți. Acesta cuprinde descriere amănunțită a paşilor pe care elevii trebuie să îi parcurgă pentru realizarea sarcinii de lucru (demonstrații pentru fiecare pas, repere privind organizarea informației adunate de către elevi sub diferite forme.

4. ***Resursele*** - site-uri, cărți, baze de date etc. pe care le accesează elevii pentru a-şi atinge scopul.

5. ***Evaluarea*** – măsoară rezultatele activității lor.

6. C*oncluzia* – o sinteză a activităților, care îi încurajează pe copii să reflecteze asupra beneficiilor aduse de activitate şi a rezultatelor pe care le-au obținut.

Proiectele WebQuest aduc un beneficiu considerabil atât din perspectiva cadrului didactic, cât şi din cea a elevului:

- plecând de la latura aplicativă a problemelor studiate se ajunge treptat la o nouă definire a noțiunilor teoretice învățate în şcoală, prin asumarea unor responsabilități în cadrul grupurilor de „mici cercetători";
- prin intermediul unui joc didactic orientat IT (gândit de profesor) se ajunge la o mai bună fixare a noțiunilor predate şi la o înțelegere mai profundă a aspectelor practice ale problemelor;
- proiectele WebQuest responsabilizează fiecare elev, dar şi grupul în ansamblu, constatându-se îmbunătățirea considerabilă a relațiilor create în cadrul grupului şi calitatea superioară a răspunsului grupului în rezolvarea sarcinilor impuse. Această calitate rezultă totodată şi din concurența şi chiar varietatea ideilor apărute în portofoliile diferitelor grupuri de elevi.

Oricine poate crea un WebQuest având o anume problematică abordată într-un proiect care are facilități multiple. Am experimentat această tehnică, integrând-o la metodele clasice ca pe o alternativă. Astfel, am realizat cu grupa mare pregătitoare mai multe activități de acest tip: **„Povestea bobului de grâu", „Bondarul leneş", „Puf Alb, Puf Gri", „Dacă aş fi o albină…", „Magazinul de animale", „Viața din adâncuri", „Ferma de animale"** ş.a.

Iată demersul unui WebQuest realizat la grupa mare pregătitoare – „**Dacă aş fi o albină**…". Acest proiect s-a desfăşurat pe durata a trei activități. Strategia prin care am abordat tema este maniera integrată (educarea limbajului, cunoaşterea mediului, educație pentru societate, educație plastică, activitate practică), cu scopul facilitării înțelegerii. Copiii au analizat şi rezolvat tema din perspectiva mai multor domenii experiențiale: Limbă şi Comunicare, Ştiință, Om şi Societate, Estetic şi Creativ, Psiho-motric.

1. Introducere

Albinele sunt insecte care trăiesc pe tot globul. În țara noastră sunt întâlnite la munte, la câmpie, prin parcuri. Vouă vă plac albinele? Oamenii au nevoie de aceste insecte? Este bine să le ocrotim?

2. Sarcina de lucru

Imaginați-vă că sunteți albine. Oamenii au hotărât ca pe câmpul de lângă localitate să construiască o fabrică, iar în parc – o clădire de birouri. Oare oamenii ştiu că în aceste locuri trăiesc animale, insecte fel de fel, printre care şi albine? Dacă ați fi față în față cu aceşti oameni, ce i-ați sfătui?

3. Procesul

a) Creați o povestire în care personajele principale să fie oamenii, albina, copiii iubitori de natură. Acțiunea acestei povestiri se desfăşoară în parc. Gândiți-vă la rolul pe care albina îl are în natură şi cum va fi afectat mediul de acțiunea oamenilor. Descrieți ce ați simțit voi când ați aflat.
b) Realizați un desen sau o machetă care prezintă aspecte pozitive şi acțiuni negative ale intervenției omului pentru a proteja natura ca mediu de viață al albinelor.

Îți doreşti să fii albină şi de aceea trebuie să ştii cât mai multe lucruri despre această insectă, minune a naturii. Află răspunsurile la următoarele întrebări: *Unde trăieşti? Prin ce te deosebeşti de alte insecte? Cum te hrăneşti? Ce duşmani ai? Ce ne poți spune despre casa ta? Ce ne poți spune despre puii tăi? ce-ți place la tine?* ş.a.

Copiii se organizează în grupuri. Fiecare copil îşi alege tema de studiu: I. **Mediu de viață**; II. **Hrana**; III. **Viața albinelor**; IV. **Curiozități din viața albinelor**.

Copiii caută răspunsurile folosind sursele de informare date şi de pe un CD realizat de educatoare în colaborare cu părinții. Se organizează activități în care copiii îşi prezintă răspunsul personalizat, susținând cu argumente ştiințifice şi creative necesitatea protecției mediului pentru păstrarea echilibrului ecologic, a ecosistemelor existente (convorbiri, desene, posteruri, cărticele ş.a. şi strategii interactive de grup: piramida şi diamantul, ciorchinele, predarea/învățarea reciprocă). Se pun întrebări – problemă al căror răspuns se bazează pe informațiile noi acumulate în scopul structurării acestora: *De ce ai vrut să fii albină? explică cum te faci folositoare omului? Dar naturii? Ce s-ar întâmpla dacă nu ai exista? Cine îți face rău? De ce? Cum*?

Formulați împreună „*Sfaturi pentru protecția albinelor*”; realizați o cărticică sau un pliant cu imagini sau desene care să transmită oamenilor un mesaj: „*Omule, ocroteşte albinele!”, „Învață de la una dintre minunile naturii – albina!”. Ce credeți că ar învăța oamenii din mesajele voastre*?

4. Resursele

- Surse on-line: www.magicland.ro/insecte/albina; www.copilul.ro; www.arhivafoto.com; www.clopotel.ro; www.lumeacopiilor.ro; www.legoschool.ro/copii
- Surse off-line: atlas zoologic, cărți de zoologie, „Primii paşi în lumea insectelor”, material realizat în cadrul proiectului „**Ecodidactica – natura ca sală de clasă**” etc.

5. Evaluarea

Se evaluează strategiile de căutare a informațiilor despre albină, protecția mediului; conținutul mesajelor formulate şi explicațiile prin care demonstrează că au înțeles necesitatea protecției naturii, rolul albinei şi efectele intervenției omului asupra mediului, capacitatea copiilor de a coopera permanent în realizarea sarcinilor de învățare. Se evaluează conținutul broşurii realizate, a imaginilor semnificative care răspund sarcinii de învățare formulate şi resurselor studiate în cadrul proiectului WebQuest.

6. Concluzii

Este frumos să fii albină? Ți-ar plăcea să te transformi în albină şi să trăieşti ca ea? Acest lucru nu este posibil, chiar dacă v-ați dori foarte mult. Dar, pentru că o iubiți puteți să o ajutați să nu dispară din cauza acțiunilor oamenilor, pentru că dacă albina ar dispărea, ar dispărea însăşi viața pe Pământ! Când un copil sau un om mare vrea să facă ceva ce afectează natura cu tot ceea ce ne oferă ea, invită-l să se pună pentru o clipă în situația ei. Sfătuiți copiii şi oamenii mari să nu facă nimic până nu gândesc consecințele faptelor lor!

Tehnica WebQuest se dovedeşte a fi o alternativă modernă la mijloacele tradiționale de învățare, cu mare priză atât la nivelul profesorilor, cât şi la cel al elevilor. Mai mult, prin îmbinarea tehnicii WebQuest cu metodele tradiționale folosite în educație, Internetul devine un suport educațional important, exploatat rațional, orientat şi eficient.

Referințe bibliografice:

1. Breben S. et al. *Metode interactive de grup*. Editura Arves, Bucureşti, 2009.
2. *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*. Bucureşti, 2008.
3. Gorghiu G. *EDUTIC. Instrumente TIC destinate elaborării materialelor didactice*. Universitatea „Valahia” din Târgovişte.
4. *Laborator metodic*, supliment metodic al revistei „Învățământul primar” dedicat cadrelor didactice din învățământul preşcolar, nr. 1-2, Editura Miniped Publishing House, 2006.

ROLUL ACTIVITĂŢILOR INTEGRATE ÎN SOCIALIZAREA COPIILOR DE VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ

ANGELA DASCAL,
cercetător ştiinţific, drdă, I.Ş.E.

Abstract: *The whole development, as the human condition itself are flooded and stimulated by the processes of socialization which constitute the identity and social integration. The action of social being in line with the needs of society is the ultimate objective of education as a socialization process. By addressing models of socialization in the context of integrated activities will be teacher adviser socialization that involves the adaptation of children from socially and their possibilities to cope with difficulties and requirements aforesaid children of life.*

Întreaga dezvoltare, ca şi condiţia existenţei umane însăşi, sunt stimulate de *procesele de socializare* prin care se constituie ***integrarea socială*** şi ***identitatea*** persoanei. Influenţele se exercită asupra copilului mai întâi prin familie, iar mai apoi, în mod mai ordonat şi sistematic cu ajutorul instituţiilor de învăţământ. Viaţa socială, în ansamblu apare ca un factor ce concură în a-i oferi ***modele de conduită***, clişee de apreciere şi reacţii, opinii, cunoştinţe despre tot ceea ce îl înconjoară pe copil.

Acţiunea de formare a copilului ca fiinţă socială în concordanţă cu necesităţile societăţii reprezintă ***obiectivul fundamental al educaţiei ca proces de socializare***. Omul, după afirmaţia lui *Ch. Darwin*, este o fiinţă socială, sociabilitatea constituind o condiţie pentru progresul social şi o sursă de forţă pozitivă morală. Analizând modul cum se integrează copilul în activitate se vede atât fizionomia sociabilităţii sale cât şi caracteristicile statutului său social dobândit. Scopul educaţiei este de a socializa individul biologic prin construirea fiinţei sale sociale care să se suprapună celei individuale (E. Durkheim).

Nu putem concepe o dezvoltare integrală a personalităţii copilului fără o socializare a acestuia. Când vorbim despre socializare la vârsta preşcolară, gândul ne duce imediat la integrarea copilului într-un nucleu social, altul decât familia. Acest lucru se realizează simplu, sau dificil, în funcţie de o serie de factori dintre care putem enumera: *gradul de deschidere a copilului spre relaţia cu ceilalţi; temperamentul său; calitatea mediului educogen din care provine; gradul de independenţă în acţiune.*

Contează, de asemenea: competenţa educatoarei de a proiecta şi organiza *activitatea copiilor în mod integrat,* centrând-o pe formarea comportamentelor de bază**: *social, afectiv, cognitiv, verbal, motor şi motivaţional.*** La copii, acestea nu sunt altceva decât nişte ***premise de competenţe*** necesare etapei următoare de dezvoltare – vieţii de şcolar în clasele primare. Aceste premise depind de calitatea estetică şi afectivă a mediului ambiant al grădiniţei; deschiderea spre colaborarea cu familia; talentul educatorului de „a se lipi" de sufletul copilului [1, p. 10-12].

Copilul preşcolar manifestă o intensă sociabilitate, o puternică dorinţă de contact social dar *el nu este sociabil* în general ci *învaţă* a fi aşa în cadrul jocurilor, a activităţilor organizate de către educator, să *ajungă la un comportament adaptativ şi expresiv*. Se poate afirma astfel că evoluţia copilului este marcată de interacţiunile între dânsul, ca individ în dezvoltare şi ceilalţi, de interesul pe care începe să-l manifeste faţă de alţii, cu care descoperă că poate acţiona împreună.

Astfel educatorii trebuie să conştientizeze că există anumite ***criterii de încurajare a socializării*** copiilor şi anume: prin procesul de ***imitare*** şi ***identificare***, prin ***educaţia directă* şi *transmiterea indirectă expectanţelor sociale***. Primele două şi anume: *procesul de imitare şi cel de identificare* în cadrul activităţii copiilor sunt cele mai importante. Aceste criterii trebuie respectate atunci când se programează procesul educaţional.

Imitarea se realizează atunci când copilul:

- observă şi imită comportamentul colegilor săi şi al adulţilor;
- se joacă adoptând roluri sociale şi imită educatorul, părintele pe care l-a văzut în aceste roluri;
- învaţă mai mult prin imitare în cadrul jocului, decât ar reţine prin învăţare directă;

- imită în funcție de aprecierea pe care o primeşte: aprecierea pozitivă, precum lauda sau încurajarea, duce la repetarea modelului de comportament, în timp ce pedeapsa sau ignorarea scad probabilitatea repetării comportamentului.

Identificarea:

- Învățarea se interiorizează rapid, astfel încât copilul ajunge să se identifice cu persoana sau rolul respectiv;
- Are loc într-o perioadă mai mare de timp decât imitarea, de aceea rolurile de sex se învață prin identificare (prin urmare, prezența *modelelor de rol* în preajma copiilor este foarte importantă deoarece modele de rol îi oferă copilului un fir de ghidare, care-l va orienta spre un comportament adecvat în viață.
- Copilul nu imită toate modelele, ci numai pe cele similare.

Alt aspect, destul de important, îl reprezintă clasificarea ***expectanțelor adulților şi motivele regulilor***. Explicațiile încurajează copilul să se comporte sociabil. Copilul înțelege ce se întâmplă în jurul lui, dă o rațiune regulilor şi comportamentelor observate.

Grădinița asigură lărgirea experienței personale, dar, mai ales, condițiile unei activități sociale bogate, variate, *în* care şi *prin* care copilul va reuşi să preia inițiativa contactului social mai frecvent, poate, decât adultul, va elabora relații de încredere în ceilalți şi va conştientiza locul şi rolul său în cadrul colectivității.

Considerăm că în procesul de socializare a copiilor, educatorii trebuie să țină în vizor aceste criterii, să ştie că nu multitudinea cunoştințelor însuşite, nu volumul lor au importanță, ci *jocurile şi activitățile cu caracter integrat*. Esențială este *achiziționarea unor comportamente* care *să înlesnească acțiunile de socializare, precum şi stimularea curiozității, trezirea şi formarea interesului de a cunoaşte,* prin intermediul îmbinării integrării diferitor conținuturi curriculare şi utilizării diferitor materiale didactice.

De aici a venit şi ideea de a realiza un *Ghid metodologic pentru educatori „Modele de socializare a copiilor de vârstă preşcolară (5-7ani) în cadrul activităților integrate cu orientare parteneriat grădiniță – familie”*. Utilizând diverse metode interactive şi forme de organizare, educatorul îl va încuraja pe copil să se manifeste, să observe, să gândească, să investigheze, să facă predicții, să-şi exprime păreri şi idei, să-şi asume diverse roluri în cadrul jocurilor etc. Astfel el va ajuta părinților să descopere acele mici personalități creative şi ingenioase.

Prin abordarea modelelor de socializare în cadrul *activităților integrate* educatoarea va fi *consilierul problemelor de socializare*, fapt care presupune adaptarea copiilor din punct de vedere social şi va descătuşa posibilitățile acestora de a face față dificultăților şi cerințelor din viața colectivului de copii [3].

În Republica Moldova ideea activităților integrate este stipulată în Curriculumului educației copiilor în instituțiile preşcolare de diferite tipuri [1]. Această idee pe parcursul anilor a fost reflectată şi în diverse lucrări ale următorilor autori: S. Cemortan, N. Socoliuc, V. Pascari, L. Mocanu, G. Chirică. Unele sugestii privind proiectarea conținuturilor educative din perspectiva integrării domeniilor de activitate în educația preşcolară care sunt reflectate în lucrările: „Cartea educatorului”, autor S. Cemortan, L. Mocanu, M. Baranov [2]; „Proiectarea procesului educațional în instituția preşcolară”, autor V. Pascari [4]; „Competențe de cunoaştere prin conținuturi integrate”, autor S. Sîrbu, S. Cemortan [5] ne-au servit ca imbold la elaborarea ghidului.

În cadrul desfăşurării activităților integrate, abordarea realității se organizează printr-un demers global. Granițele dintre categoriile şi tipurile de activități dispar, acestea contopindu-se într-un scenariu unitar, în cadrul căruia tema se lasă tratată şi investigată cu mijloacele diferitelor ştiințe.

Cadrele didactice trebuie să conştientizeze că în grădiniță este important să se abordeze teme care sunt apropiate de mediul în care se dezvoltă copilul, de modul său de a se comporta cu semenii şi cu adulții, de nivelul de cunoştințe al acestuia şi interesele lui.

În organizarea şi realizarea activităților integrate rolul educatoarei este foarte important deoarece ea trebuie să găsească calea pentru comunicare cu preşcolarul, să-i ocupe timpul permanent cu acțiuni care-i trezesc interesul, să alterneze activitatea statică cu cea dinamică, să descopere micile preocupări ale copilului

şi să-i fie partener în perioada de acomodare sau când activitatea stagnează, să-i creeze o „imagine de sine pozitivă”.

În concluzie, putem menţiona că reuşita predării integrate a conţinuturilor în grădiniţă ţine în mare măsură de gradul de structurare a conţinutului proiectat, într-o viziune unitară, ţintind anumite finalităţi. Învăţarea într-o manieră cât mai firească, naturală pe de-o parte şi, pe de altă parte, învăţarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie să coexiste în curriculumul integrat.

De reţinut este faptul că preşcolarii trebuie să înveţe într-o structură integrată, fiecare etapă de dezvoltare fiind strâns legată de cealaltă. Activităţile integrate sunt oportune în acest sens, prin ele aducându-se un plus de lejeritate şi mai multă coerenţă procesului de predare-învăţare, punând accent deosebit pe joc ca metodă de baza a acestui proces.

Activitatea integrată se dovedeşte a fi o soluţie pentru o mai buna corelare a activităţilor de învăţare cu viaţa societăţii, cultura şi tehnologia didactică [7].

Referinţe bibliografice:

1. Cemortan S. *Curriculumul educaţiei copiilor în instituţiile preşcolare de diferite tipuri*. Lyceum, Chişiinău, 1997.
2. Cemortan S., Mocanu L., Baranov M. *Cartea educatorului din grupa pregătitoare*. Lumina, Chişinău, 1996.
3. Culea L. *Activitatea integrată din grădiniţă.* Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar. Didactica Publishing House, Bucureşti, 2008.
4. Pascari V. *Proiectarea procesului educaţional în instituţia preşcolară. Actualizare metodologică*. CEP USM, Chişinău: 2008.
5. Sârbu S., Cemortan S. *Competenţe de cunoaştere prin conţinuturi integrate.* Ghid metodic. Epigraf, Chişinău, 2004.
6. Vrăjmaş E. *Educaţia copilului preşcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie.* Editura Pro Humanitas, Bucureşti, 1999.
7. http://www.scritube.com/profesor-scoala/Activitatile-integrate-si-efic2322121510.php

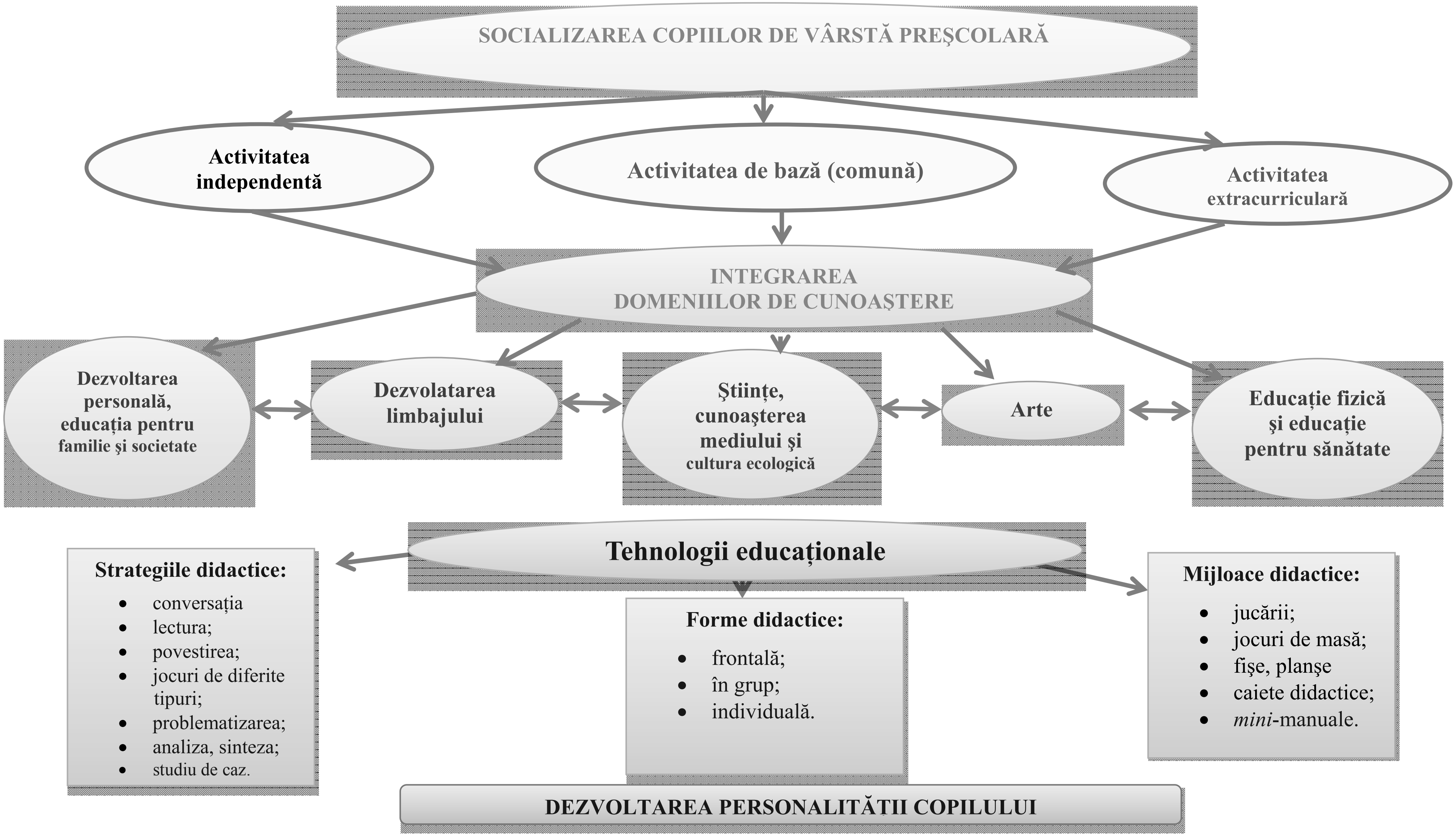


Figura1. **Model de socializare a copilului de vârstă preşcolară în cadrul integrării diverselor domenii de cunoaştere**

METACOGNIȚIA CA STIL DE ÎNVĂȚARE ŞI AUTOCUNOAŞTEREA

ZINAIDA STANCIUC, *doctorandă*, I.Ş.E.,
profesor, Colegiul Pedagogic „Alexei Mateevici”, Chişinău

Abstract: *At the current stage, the metacognition, viewed through the constructivismus key, represents a custom learning style. The article elucidates the conceptual highlights of the metacognition, includes a description of the given concept on the psychological, pedagogical and the social psychopedagogical aspect.*

Metacogniția (termen oferit de psihologul F.H. Flavell) se defineşte ca fiind cunoştințele pe care le are un individ despre funcționarea propriului său sistem cognitiv. În acest sens metacogniția include cunoştințele noastre despre cogniție (cunoştințe metacognitive), procesele şi strategiile de reglare a cogniției (strategii metacognitive). Intrat recent în ştiințele umane, în psihologia cognitivă, termenul de „metacogniție” („cunoaşterea peste”, „deasupra cunoaşterii”), atrage atenția asupra rolului subiectului în cunoaştere, în conştientizarea ei, prin apelul la autocontrol, autoapreciere şi autoperfecționare a propriei cogniții [3, p. 46].

În sens pedagogic, ea nu face decât să aprofundeze, expliciteze ceea ce se preconizează ca principiu în educație: studentul să devină în mod real subiect al educației, depăşind faza inițială de obiect al ei. Iar referințele metodologice sunt construite mai mult pe efectele activizării studenților, pe aspectele autocunoaşterii şi autoeducației.

Metacogniția arată „capacitatea de a-şi reprezenta propria activitate cognitivă, de a-şi evalua mijloacele şi rezultatele, de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situații, prin alegerea deliberată a unor strategii şi reguli, şi mai ales de a stabili caracterul adevărat sau fals al unei reprezentări” [1, p. 35-37].

Fundamentarea neuro-biologică este întregită şi de psihopedagogia socială, unde metacogniția este raportată la conceptul mai larg de „sine” (*self*), la care se înregistrează şi alte concepte corelate: identitatea de sine, autoidentificarea, autoatribuirea, automonitorizarea (self-monitoring), eficacitatea de sine (*self-efficacy*), imaginea de sine, percepția de sine, noțiunea de sine (*self-concept*), stima de sine, autoreferința, (*self-reference effect*), focalizarea pe sine (*self-focusing*), afirmare de sine, verificarea de sine, evaluarea de sine etc.

În literatura pedagogică sunt utilizați mai ales termini formați cu prefixul „auto”: autocunoaşterea, autoeducația, autoinstruirea, autocontrolul, autoevaluarea, autoconducre, autoformare şi altele. Însă constatăm că aceste accepții nu relaționează cu sensurile metacogniției decât în măsura în care ele indică modalități de influențare a ei, determinate fie extern (prin profesor), fie intern, fie combinat.

Potrivit lui A.H. Schoenfeld [7] metacogniția este reflectarea, intuirea modului de rezolvare a unei sarcini, probleme, situații, inclusiv cu găsirea aspectelor negative, greşelilor tipice pe baza conexiunilor ce se pot realiza în mod conştient, controlat, în diferite contexte, prin autoreglare.

O ipoteză concludentă este şi corelarea de către F.P. Buchel [4] a metacogniției cu stilul de învățare, dar reconsiderat prin prisma cogniției şi a constructivismului cognitiv, fapt pentru care el nu mai este doar o simplă trăsătură a personalității sau o atitudine, ci căutarea unei semnificații pe care el o dă experienței acumulate, ca dimensiune activă şi de autoreglare, de diferențiere față de alții.

În felul acesta, stilul de învățare se poate raporta şi la teoria metacogniției, pentru că aceasta evidențiază metacunoştințele şi funcțiile executive specifice: cunoştințele prin raportare la sine (preferințele, punctele tari şi slabe), cunoştințe asupra unor strategii generale şi specifice de învățare.

În continuarea demonstrării relației stil de învățare-metacogniție, F.P. Buchel [4], arată că are loc aici, chiar la expert, un moment de pendulare şi regularizare, în pregătirea acțiunii şi apoi în autocontrolul continuu asupra reprezentărilor mentale anterioare (*top-down*), dar şi în analiza voluntară a scopului acțiunii (*bottom-up*). Astfel, metagogniția este importantă în cunoaştere, învățare pentru că pune accent mai mult pe procese, pe construcție şi condiții de realizare a lor, decât pe produse, după cum se deosebeşte această interpretare de cea clasică, care exprimă stilul de învățare prin diferențele neurobiologice.

Valoarea metacogniției este evidențiată, mai ales, în învățarea activă, prin cercetare, prin construirea cunoaşterii, pentru că-i face conştienți pe studenți de propriile lor procese cognitive, de modalitățile prin care

să învețe, de organizarea şi realizarea cunoaşterii şi a priceperilor necesare, de modul de apreciere a demersurilor şi a rezultatelor. În acest sens B.Y. White şi J.R. Frederiksen [8] consideră metacogniția ca un „monitor al progresului conştientizat", ca un facilitator în punerea de întrebări, în învățarea prin cercetare, în utilizarea criteriilor de evaluare reflexivă asupra acestora.

Punând în centrul cogniției rezolvarea de probleme, luarea de decizii, B.G. Wilson şi P. Cole [9] demonstrează că metacogniția are aici rolul de a sprijini studentul în a învăța „cum să vadă problema, cum s-o înțeleagă": procesul de alcătuire a schimbului, a ideilor unui plan, de percepere a relațiilor între datele situației/ problemei au aceeaşi importanță ca şi rezolvarea ei efectivă.

Astfel, metacogniția devine unul dintre factorii ei importanți tocmai prin relevarea condițiilor de succes, de atingere a performanţelor, de constatare a uşurinţelor, în depăşirea obstacolelor învățării.

Într-o cercetare privind dezvoltarea gândirii critice, I.Al. Dumitru [2, p. 266] concluzionează că „învățarea metacognitivă sau strategică" este o soluție pentru ca studenții să devină conştienți de propriile procese cognitive, să învețe cum să învețe eficient. Dar acest lucru este o consecință a modului, modelului folosit de către profesori în predare, în conducerea în învățare, în rezolvarea problemelor.

„A învăța să înveți" devine aşadar „a învăța cum să cunoşti, să înveți propriu", într-un stil adecvat particularităților cognitive personalizate. Iar aceasta devine o problemă a educației de eficiență a cunoaşterii şi învățării, pentru fiecare student şi profesor.

În aceeaşi problematică se înscrie şi J.K. Lemke [6], care argumentează că traiectoria cunoaşterii este alta la fiecare şi după rolurile jucate în activitate, în grup, după particularitățile culturale formate, ceea ce determină răspunsuri diferite la sarcini, la modalitățile de procesare, manifestări ale afectivităților şi motivației. El consideră că participarea studentului la cunoaşterea prin cooperare, în grupuri mici, în contexte variate, nu înseamnă respectarea întocmai a regulilor, practicilor grupului, şi situației, ci este şi crearea de noi conexiuni, noi posibilități de dezvoltare a modelelor proprii de autoorganizare prin compararea cu a celorlalți în rezolvarea sarcinii. Punerea studenților în situații de cooperare socială în cunoaştere, în învățare, în rezolvare de probleme este o soluție viabilă în acest sens: studentul îşi formează propria traiectorie, propriul stil în mod concret, nu abstract, îşi afirmă creativitatea reală şi capacitatea de relaționare şi de adaptare, optimizarea conduitei cognitive.

În viziunea lui R. Feuerstein [5, p. 334-337], studentul poate fi „transformat" din „receptor pasiv al informației" în „generator de informație", câştigându-se o „experiență de învățare mediată" cu caracter personalizat. De aici posibilitatea construirii unui asemenea program de îmbogățire instrumentală după particularitățile cognitive ale fiecăruia, chiar a schimbării modului de structurare a cogniției, utilizând principiul medierii.

Omul învață să învețe pe tot parcursul vieții sale. Învață strategii diferite de învățare pentru subiecte diferite. Când mergi la pescuit, pe lângă faptul că prinzi peşte, ajungi să înveți şi câte ceva despre pescuit. Strategiile folosite pentru a învăța pescuitul sunt diferite de cele folosite în învățarea limbilor străine sau matematicii. Există însă şi tehnici de învățare care se pot aplica identic, indiferent de tematica învățării şi care să te ajute să înveți mai bine. Printre tehnicile sugerate se numără: elaborarea, atenția, organizarea, etapizarea, managementul anxietății, aşteptările legate de succesul întregului proces, luarea de notițe, învățarea în grup, folosirea propriului stil de învățare.

Practicarea acestor tehnici, creşterea motivației pentru studiu şi o atitudine pozitivă s-au dovedit a fi de utilizare mult mai mare în învățare ca repetiția şi memorarea mecanică.

Deci, putem concluziona că metacogniția este un aspect ce asigură calitatea educației. Aceasta poate fi realizată dacă agenții educaționali vor conştientiza modalitățile proprii de procesare, organizare şi aplicare a informației. Astfel, accentul nu mai este pus pe ***ce*** înveți, ci pe ***cum*** înveți. Pentru achiziția de noi cunoştințe, studentul formulează ipoteze, face interpretări, predicții şi îşi revizuieşte cele învățate anterior, iar profesorul oferă prilejuri pentru student să se autocunoască, autoevalueze, automotiveze, autocorecteze, adică să-şi formeze abilitățile metacognitive şi pe măsura maturizării sale. Metacogniția, ca stil de învățare nu este influențată doar de cunoştințe/metacunoştințe, ci şi de dificultățile la nivelul funcțiilor executive (anticipare, planificare, control) în activitatea cognitivă.

Referințe bibliografice:
1. Delacour J. *Introducere în neuroştiinţele cognitive*. Editura Polirom, Iaşi, 2001.
2. Dumitru I.Al. *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*. Editura de Vest, Timişoara, 2000.
3. Sălăvăstru D. *Psihologia educaţiei*. Polirom, Iaşi, 2004.
4. Buchel F.P. *Style d'apprentissage et theorie metacognitive: Une comparaison de concepts theoriques et de l'application didactique*. 2000. http:/www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/10-buchel.html
5. Feuerstein H. *Das Konstruieren einer Wirklichkeit*; In: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus, hrsg. und kommentiert von Paul Watzlawick. München, 1985. S. 40.
6. Lemke J.L. *Cognition, Context, and Learning: a Social Semiotic Perspective*. 1998. http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/ijlemke/papers/sit.cog.html
7. Schoenfel A.H. *What's all the fuss about metacognition?* 1987. http://mathforum.org/-sarah/Discussion.Sessions/Schoenfeld.html
8. White B.Y., Frederiksen J.R. *Metacognitive Facilitation: An Approach to Making Scientific Inquire Accesible to All*, 1998.
9. Wilson B.G., Jonassen D.H., Cole P. *Cognitive Approaches to Instructional Design*. 1993. http://www.ift.columbia.edu/R12/livetext/docs/berryl.html

MASS-MEDIA CA PARTENER EDUCAȚIONAL DE OPTIMIZARE A PROCESULUI DE CUNOAŞTERE LA ELEVII TREPTEI PRIMARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

SILVIA ŞPAC, *doctorandă*, I.Ş.E.

Abstract: *This article discusses education towards the media in terms of optimization of knowledge to the students at the primary level of care. The programme - plan provides weekly information performed regularly by the press, television and Radio Moldova, Moldova 1, which was subject to evaluation in teaching responsibility and support for the family is an education to the media.*

„Pentru a judeca pasiunea unui om ar trebui să ştim întâi ce preț pune acest om pe tot ce sacrifică în numele acestei pasiuni”
(**Stendhal**)

În lumea contemporană bazată pe cunoaştere mass-media şi media în general reprezintă fenomene valoroase şi eficiente de transmitere a informațiilor în rândurile maselor, având în acest context, receptivitate şi influențe modelatoare şi mobilizatoare deosebite asupra publicului larg de toate vârstele.

Prin disponibilitate, prin forța de penetrare, prin accesibilitate, mass-media are nenumărate posibilități de a-şi asuma funcția educativă. Mass-media este un mediu ideal prin care li se pot oferi elevilor, studenților, materiale complementare la programele universitare (curriculum), fiind o ofertă dinamică şi persuasivă. Mass-media oferă cunoaştere despre oameni, locuri, istorie, evenimente, propunând şi diferite modele comportamentale.

Astfel mass-media contribuie la formarea atitudinilor şi a valorilor în domenii precum raporturile dintre oameni, educație şi familie. Cea mai bună cale de a juca un rol activ în îmbunătățirea conținutului mesajelor informaționale este de a supraveghea, a recunoaşte şi a susține cele mai importante şi impresionante eforturi, dar şi a sancționa, la nivel simbolic, eventualele derapaje. Valorile sociale apar în toate producțiile culturale umane şi sistemul valorilor sociale este creat şi recreat permanent prin interacțiunea tuturor actorilor semnificativi, printre care se enumără şi radioul, presa, televiziunea. Mecanismul de bază al acestei interacțiuni este evaluarea, conştientă şi mai ales inconştientă pentru oamenii obişnuiți care se impune atât de stringent în fața şcolii, cât şi a familiei.

Realitatea lumii moderne arată că: *„Şcoala nu-şi mai poate permite să ignore mesajele celorlalte tipuri de educație sau să intre în concurență cu ele, avem în vedere îndeosebi conținuturile din ce în ce mai bogate şi mai variate ale educației informale*.” [6, p. 31]. O şcoală de calitate şi de succes nu poate fi înțeleasă astăzi în afara unei redimensionări a relației şcoală – familie – mass-media.

În situația dată trebuie să găsim valorile eterne care leagă între ele tradiționale instituții educative: familia, şcoala, societatea în vederea cooperării lor, astfel încât să se poată face față la noile conjuncturi sociale şi să se ofere o instruire care să formeze caractere morale, demne de a fi respectate. Se cere un dialog permanent între părinți, cadre didactice şi copii în vederea stabilirii unor valori morale şi a unei viziuni cât mai reale asupra lumii. Nu trebuie subestimată capacitatea de inteligență şi de înțelegere a copiilor contemporani; chiar şi la vârsta de cinci ani, copiii sunt capabili de abordare serioasă a multor probleme, una dintre ele fiind „pasiunea mass-media".

Contactul sistematic al copilului cu mesajele audiovizuale tinde să îl introducă în problematica societății contemporane. Prin intermediul mesajelor audio-vizuale este cultivată sensibilitatea individului, copilul şi mai apoi tânărul îşi îmbogăţeşte propria formare şi personalitate. Mass-media ajută la integrarea social-culturală a auditoriului prin înlesnirea capacității sale de deprindere a unor roluri civice, familiale, culturale, întăreşte sentimentul responsabilității sociale, necesitatea comunicării, cultivă aspirații, idealuri. Informația este utilă dar nu în exces. Pentru o educație eficientă, şcoala, familia şi mijloacele de informare în masă trebuie să se afle într-o strânsă legătură, să se completeze să coopereze atât cât se poate. Şcoala poate să găsească un sprijin deosebit de prețios în conținuturile difuzate de mass-media sub raportul întregii informații al stimulării motivației, învățării, al activizării.

Această relație dintre şcoală şi mass-media se întregeşte şi mai mult dacă se ia ca element de referință elevul. Profesorul trebuie să încerce să valorifice potențialul instructiv şi educativ ce rezultă de pe urma contactului elevului cu mass-media. Apare necesitatea cunoaşterii şi includerii în activitățile educative organizate în cadru formal şi nonformal a programelor cognitiv-formative difuzate de posturile naționale de Radio şi Televiziune.

Acest lucru ne-a determinat să evaluăm şi selectăm, să ierarhizăm şi sintetizăm acțiunile media într-un proiect anual, ce va putea contribui la optimizarea învățământului la elevii din treapta primară de instruire.

Planificarea anuală a programelor cognitiv-formative

Obiective de referință	Emisiuni TV Moldova	Perioada	Emisiuni Radio Moldova	Perioada
1. Promovarea valorilor culturale naționale	Descoperă Moldova	*septembrie*	Festivalul Național al Vedetelor de Operă şi Balet „***Invită Maria Bieşu***"	*septembrie*
2. Reflectarea evenimentelor importante din viața oraşului	Ziua oraşului *Chişinăul* de ieri şi de azi	*octombrie*	Natura – o carte deschisă, concurs ecologic	*octombrie*
3. Oglindirea fenomenului literar artistic	Cum e corect	*noiembrie*	Vreau să ştiu	*noiembrie*
4. Educarea în spiritul prieteniei, ajutorului, toleranței	Campania de Crăciun	*decembrie*	La izvoarele înțelepciunii	*decembrie*
5. Promovarea şi încurajarea tinerelor talente	Revelionul copiilor	*ianuarie*	Radio-revelionul copiilor	*ianuarie*
6. Educarea publicului prin intermediul lecturilor	Lecturi folositoare	*februarie*	Enigmatic Club	*februarie*
7. Promovarea creațiilor muzicale naționale	Un mărțişor pentru cei dragi	*martie*	Festivalul Internațional „Mărțişor"	*martie*
8. Promovarea valorilor	Domnului să ne rugăm	*aprilie*	Festivalul cântecului	*aprilie*

creştine			Pascal „Pentru tine Doamne”	
9. Promovarea şi încurajarea tinerelor talente	**Eurovision** şi **Eurovision *junior***	*mai*	Indiferent de culoare, orice copil e o valoare	*mai*
10. Promovarea drepturilor copilului	La mulţi ani, copile!	*iunie*	Vara începe cu zâmbet de copil	*iunie*
11. Cultivarea sentimentului de mândrie, respect	Mănăstirile Moldovei	*iulie*	Pro copilăria	*iulie*
12. Promovarea valorilor statale	Ziua Independenţei Ziua Limbii	*august*	Cel mai frumos vis copilărie	*august*

Fără a diminua rolul şi valoarea mesajelor transmise de mass-media, elevii trebuie să-şi concentreze eforturile, în primul rând, spre mijloacele de învăţare şi educare oferite de şcoală sau facultate, care sunt factorii principali ai pregătirii generale şi profesionale de înaltă competenţă şi eficienţă. Mass-media este importantă, dar nu poate şi nici nu trebuie să substituie şcoala şi facultatea. În aceste condiţii se impune necesitatea unui efort din partea şcolii şi a familiei în direcţia unei foarte serioase analize a consumatorului mass-media. Printr-o riguroasă selecţie a emisiunilor demne de interes se va reuşi obţinerea unui control asupra atracţiei de multe ori facile pe care o reprezintă mass-media.

În contextul dat am elaborat Plan-program săptămânal (PPS) de promovare a mass-media pentru elevii treptei primare de învăţământ ce vine în susţinerea şcolii şi a familiei de a cunoaşte şi a selecta emisiunile, informaţiile ce merită să fie urmărite, citite şi ascultate la această etapă de vârstă. Sunt nominalizate emisiunile care pot constitui un aport substanţial la lărgirea orizontului cultural şi ştiinţific al elevilor şi cele care pur şi simplu sunt distractive, fiind comice fără a fi obscene.

Plan-program săptămânal de promovare a valorilor mass-media pentru elevii din învăţământul primar

Nr. d/o.	**Ziua 13/19 Data**	**Emisiuni TV Moldova 1**	**Timp**	**Emisiuni R. Moldova**	**Timp**	**Presa periodică pentru copii**	**Timp**
1.	Luni 13.08.2012	*„Buna dimineaţa”* *„Piticii înţelepţi”* *„Povestea de seară”*	08.15 18.30 19.40	*Cărţi sonore „Lecturi în serial”* *Radiovacanţa „Portativul fermecat”* *Povestea de seară*	10.15 16.05 20.55	„Alunelu”	Lunar
2.	Marţi 14.08.2012	*„Buna dimineaţa”* *„Piticii înţelepţi”* *„Povestea de seară”*	08.15 18.30 19.40	*Cărţi sonore „Lecturi în serial”* *Radiovacanţa* *Povestea de seară*	10.15 16.05 20.55	„Amic”	Lunar
3.	Miercuri 15.08.2012	*„Buna dimineaţa”* *„Piticii înţelepţi”* *„Povestea de seară”*	08.15 18.30 19.40	*Cărţi sonore „Lecturi în serial”* *Radiovacanţa* *Povestea de seară*	10.15 16.05 20.55	„Noi” „Tom şi Jerry”	Lunar Lunar

4.	Joi 16.08.2012	*„Buna dimineața”* *„Piticii înțelepți”* *„Povestea de seară”*	08.15 18.30 19.40	*Cărți sonore* *„Lecturi în serial”* *Radiovacanța* *Povestea de seară*	10.15 16.05 20.55	„Florile dalbe”	În fiecare zi de joi
5.	Vineri 17.08.2012	*„Buna dimineața”* *„Piticii înțelepți”* *„Povestea de seară”*	08.15 18.30 19.40	*Cărți sonore* *„Lecturi în serial”* *Ora copiilor* *Povestea de seară*	10.15 16.05 20.55	„Spiridușii” „DONALD DUCK”	Lunar Lunar
6.	Sâmbătă 18.08.2012	*„Părinți şi copii”* *„Videoteca copiilor”* *„Povestea de seară”*	10.30 12.50 19.35	*Evrica* *Teatrul la microfon pentru elevi* *Povestea de seară*	10.30 16.00 20.55	„Scara spre cer” „Draga mea pentru copii”	Lunar Lunar
7.	Duminică 19.08.2012	*„Ring Star”* *„Parteneriate pentru fiecare copil”* *„Povestea de seară”*	10.00 13.40 19.35	*Parteneriate pentru fiecare copil* *Licurici* *Povestea de seară*	15.15 16.00 20.55	„Tropoțel şi Tropoțica” „Să ne jucăm la calculator”	Lunar Lunar

Referințe bibliografice:

1. Bontaş I. *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a. BicALL, Bucureşti, 2007.
2. Cosma T. *Şedințele cu părinții în gimnaziu*. Polirom, Iaşi, 2008.
3. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. CEP USM, Chişinău, 2009.
4. Marinescu S., Dinescu R. *Invitație la educație*. Editura CARMINIS Educațional, 2007.
5. Moglin P. *Industriile educației şi noile media*. Polirom, Iaşi, 2003.
6. Neculau A., Cosma T. (coord.) Psihopedagogia (pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II). Spiru Haret, Iaşi, 1994.
7. Liciu V. *Pregătirea pedagogică a adolescenților pentru viața de familie*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.
8. Stavre I. *Reconstrucția societății româneşti prin audiovizual*. NEMIRA, Bucureşti, 2004.
9. Vedinaş T. *Dominația televiziunii*. Editura Grinta, Cluj-Napoca, 2006.

PARTENERIATUL ŞCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE, UN INDICATOR AL CALITĂȚII

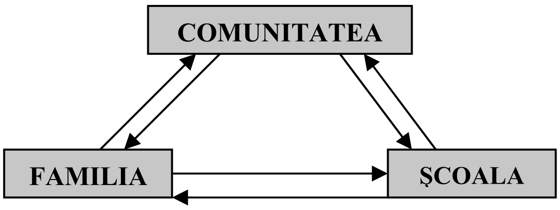
LILIAN ORÎNDAŞ,
cercetător ştiinţific st., drd, I.Ş.E.

Abstract: *The main point of this article is the partnership between professors, students, parents and the other members of the community towards the educational process. Today, the partnership has an essential goal in the process of educating students, helping them to develop competences and social abilities since early childhood, preparing them for good results at school and later, for a successful life and career.*

Se ştie că educaţia, ca acţiune socială, organizată, presupune mai mulţi factori: familia, şcoala şi comunitatea. Activitatea în parteneriat are nenumărate avantaje, deoarece creează relaţii de colaborare, clarifică diverse probleme educative, oferă un nou cadru de dezvoltare a personalităţii elevului.

În parteneriatul şcoală-familie-comunitate trebuie să existe relaţii de respect, de acceptare reciprocă, de simpatie şi admiraţie reciprocă, nu de suspiciune, nedumerire sau iritare şi provocare. Pentru atingerea unui nivel de calitate ridicat în eficientizarea parteneriatului şcoală-familie-comunitate, este necesar un management performant al calităţii educaţiei în fiecare unitate şcolară.

Parteneriatul şcoală – familie – comunitate, aşa cum se observă şi din imaginea alăturată, este una în care fiecare factor interrelaţionează cu ceilalţi. Societatea este instanţa superioară care imprimă un anumit format atât şcolii, cât şi familiei, iar prin idealul educaţional trasează liniile directorii pe care acestea trebuie să le urmeze. Pe de altă parte, familia şi şcoala sunt cele care îşi aduc aportul continuu la modelarea societăţii [3, p. 32-35].



Actualmente, în şcolile din Republica Moldova, eforturile managerilor instituţiilor de învăţământ sunt axate pe organizarea adunărilor cu părinţii. Lipsa unei strategii complexe de implicare a părinţilor denotă pregătirea insuficientă a cadrelor didactice, a managerilor şcolari, a lipsei poziţiei în problema dată a reprezentanţilor autorităţilor locale şi centrale.

Cele mai frecvente probleme, care împiedică parteneriatul dintre şcoală şi familie şi care trebuie soluţionate printr-un efort conjugat al tuturor actorilor educaţionali: părinţi, cadre didactice, manageri ai instituţiilor de învăţământ sunt:

- lipsa de claritate în repartizarea rolurilor şi responsabilităţilor între parteneri;
- prezenţa unor bariere în funcţionarea eficientă a parteneriatului educaţional şcoală-familie;
- insuficienţa pregătirii administraţiei instituţiei de învăţământ, a cadrelor didactice şi a părinţilor pentru construirea unor relaţii de parteneriat în educaţia copiilor;
- lipsa unei tradiţii culturale în colaborarea şcoală-familie şi a modalităţilor de simulare a acesteia [1, p. 30-59].

Strategii de lucru cu părinţii

Sunt multe metode prin care părinţii pot fi implicaţi în procesul instructiv-educativ. Cea mai des întâlnită metodă este implicarea părinţilor în activităţile şi evenimentele din cadrul instituţiei respective. Părinţii sunt încurajaţi să lucreze împreună cu copiii prin intermediul unor teme de acasă.

În continuare vă prezentăm unele strategii de lucru cu părinţii care pot fi utilizate în educaţia lor.

Studiul de caz

a. **Definire** - prezentarea, analiza detaliată şi discuţia unei situaţii reale sau imaginare, care este relevantă pentru toţi părinţii.

b. **Utilitate în învăţare** - pe baza analizei unei situaţii reale sau imaginare, părinţii învaţă mai multe despre:

- particularităţile unui anumit tip de situaţie (ex. dacă se prezintă o situaţie de conflict, părinţii pot vedea şi înţelege care sunt particularităţile unei situaţii de conflict);
- o problemă sau dificultate cu care se confruntă;
- moduri prin care poate fi abordată şi rezolvată un anumit tip de situaţie;

c. **Procedura**

- Identificaţi şi analizaţi problemele sau dificultăţile cu care se confruntă părinţii.
- Alegeţi o situaţie reală (prin care aţi trecut dvs. sau cineva cunoscut) sau construiţi o situaţie imaginară, care este relevantă pentru problemele identificate anterior.

  La această etapă este important să:
- cunoaşteţi cât mai multe detalii legate de situaţie (cine a fost implicat? ce s-a întâmplat? care au fost cauzele pentru care lucrurile s-au întâmplat astfel? care au fost consecinţele situaţiei?);
- înţelegeţi situaţia în ansamblul ei (cum se leagă diferite aspecte ale situaţiei?);
- înţelegeţi semnificaţia situaţiei pentru problemele părinţilor cu care lucraţi dvs. (Cu ce îi ajută analiza situaţiei? Ce lucruri pot învăţa din această situaţie?);
- prezentaţi situaţia părinţilor. Situaţia este prezentată suficient de detaliat pentru a fi înţeleasă de părinţi. Aceştia sunt încurajaţi să pună întrebări de clarificare, dacă nu au înţeles anumite aspecte.
- Formulaţi întrebări legate de situaţie, pentru a-i îndruma pe părinţi să facă legătură dintre problemele lor şi situaţia prezentată. Aceasta este analiza şi discutarea cazului. Ea se poate realiza atât în cadrul unui grup de părinţi, cât şi individual, pentru a analiza situaţia.

  Verificaţi dacă părinţii:
- au înţeles situaţia şi au identificat aspecte comune cu problemele / dificultăţile lor;
- au găsit punctele tari şi punctele slabe pentru modul în care a fost abordată situaţia;
- au generat moduri alternative pentru a aborda o asemenea situaţie.
- extrageţi concluzii legate de problemele / dificultăţile cu care se confruntă părinţii, pornind de la soluţiile şi concluziile obţinute pentru cazul / situaţia prezentată.

d. Avantaje:

- Părinţii pot găsi puncte comune între situaţia prezentată („cazul”) şi situaţii similare cu care se confruntă.
- Părinţii sunt implicaţi activ în analiza şi găsirea de soluţii pentru respectiva situaţie.
- Dacă se prezintă sub forma unui „caz” o situaţie frecvent întâlnită atunci părinţii nu se vor simţi atacaţi sau „certaţi” şi vor putea înţelege şi discuta liber problema.

e. Sugestii de implementare a strategiei:

- Situaţia pe care o veţi prezenta urmăreşte un anumit scop de învăţare pe care l-aţi stabilit pentru părinţi. Este util să vă puneţi următoarele întrebări „*Cu ce îi ajută pe părinţi analiza unei situaţi*” şi „*Ce vor învăţa părinţii de pe urma analizei acestei situaţii?*”. Tocmai de aceea, identificarea în prealabil a problemelor cu care se confruntă părinţii vă poate fi de ajutor.
- Cazul pe care îl alegeţi sau îl construiţi trebuie să fie remarcant pentru părinţi, adică să fie legat de experienţele lor de muncă, de contextul în care lucrează, de relaţiile de muncă pe care le au.
- Formulaţi întrebări pentru analiza şi discutarea cazului. Aceste întrebări vor îndruma părinţii spre găsirea unor direcţii de acţiune, concluzii, soluţii (acestea depind de scopul pe care vi l-aţi stabilit anterior).
- Situaţiile pe care le prezentaţi sunt cel mai adesea complexe şi pot avea mai multe modalităţi de soluţionare. De aceea, este indicat să vă gândiţi cu mare atenţie la situaţia pe care o veţi prezenta, să analizaţi toţi factorii implicaţi şi relaţiile dintre aceştia şi să anticipaţi întrebări ale părinţilor.

Principiul de învăţare prin descoperire a devenit în ultimii ani o idee acceptată în procesul de predare – învăţare. Părinţii învaţă mai bine atunci când fac ceva, decât atunci când citesc, privesc s-au ascultă. În

Republica Moldova există deja o practică de utilizare a activităților/tehnicilor în procesul de învățare. Se recomandă să începeți lucrul cu fiecare grup de părinți prin a spune câteva cuvinte despre persoanele care conduce lecția [2, p. 31-32; 4, p. 10-13; 5, p. 142-170].

În continuare vă propunem un şir de activități de lucru cu părinții:

Activități	Descriere
de „Spargere a gheții"	Activitățile de spargere a gheții au ca scop realizarea unui climat relaxant în vederea desfăşurării unei activități ulterioare, dar au şi rolul de încurajare a participanților în a se cunoaşte reciproc în contexte neobişnuite. Rolul activităților de spargere a gheții este acela de dezinhibare a participanților care interpretează roluri de sprijin unul pe celălalt şi reciproce.
de cunoaştere a participanților	Rolul şi scopul activităților de cunoaştere a participanților este de interacțiune şi consolidarea grupului, de stabilire a relațiilor între părinți, de cunoaştere a calităților, ideilor personale comune şi comunicarea interpersonală.
de formare a grupului de părinți	Obiectivele importante ale acestor activități sunt: • cunoaşterea reciprocă şi cunoaşterea de sine; • cunoaşterea şi conştientizarea stilului personal de învățare; • stimularea şi conştientizarea gradului de participare la activitatea de grup; • stimularea empatiei; • asigurarea asumării rolului /sarcinilor în grup.
de comunicare	Sunt activități ce încearcă să stimuleze comunicarea între participanți şi urmăreşte crearea unui proces de comunicare în grupul în care se stabilesc nişte roluri fixe. Aceste activități tind să creeze un mediu favorabil ascultării active şi comunicării verbale, iar pe de altă parte, stimulează comunicarea nonverbală (expresii, gesturi, priviri).
de creativitate	Activitățile de creativitate stimulează dezvoltarea intelectuală a părinților şi îi ajută să-şi exprime şi comunice mai bine gândurile şi sentimentele. Activitățile de creativitate determină abilitatea părinților de a fi inventivi şi de a genera soluții mult mai eficiente la problemele apărute.
de încheiere	Scopul activităților date este de a împărtăşi experiența, de recunoaştere a meritelor în cadrul grupei, de consolidare a relației între părinți, de a trage unele concluzii la tema abordată.

Şcoala este factorul primordial şi extrem de important, dar are nevoie de familie, de comunitate, de întreaga societate pentru a sprijini şi îndruma omul în devenire. Totuşi rolul familiei nu trebuie diminuat, el este leagănul social al copilului şi sprijinul său pe toată viața.

Referințe bibliografice:

1. Băran-Pescaru A. *Parteneriat în educație: familie-şcoală-comunitate.* Editura Aramis Print, Bucureşti, 2004.
2. Bezede R. *Parteneriatul şcoală-familie: calitate şi fiabilitate.* In: Didactica Pro..., Nr. 5-6 (57-58), decembrie 2009, p. 31-33
3. Cheianu A.D., Goraş-Postică V., Bezede R. *Parteneriatul şcoală-familie: de la pasivitate la implicare,* Didactica Pro..., Nr. 6 (64), decembrie 2010, p. 32-35.
4. Claff G. *Parteneriatul şcoală – familie – comunitate.* Ed. a 2-a. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2007.
5. Cuznețov L. *Tratat de educației pentru familie. Pedagogia familiei*. CEP USM, Chişinău, 2008.

S E C Ț I U N E A IV

OPTIMIZAREA ARTELOR, TEHNOLOGIILOR ŞI SPORTULUI ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

EFICIENTIZAREA COMUNICĂRII DIDACTICE PRIN LIMBAJUL NONVERBAL ŞI PARAVERBAL, CU AJUTORUL TEHNICILOR TEATRALE

EUGENIA MARIA PAŞCA, *conf. univ. doctor,*
Universitatea de Arte „George Enescu”, Iaşi, **România**

Abstract: *The process of teaching is done with the help of communication, being ultimately, an act of communication. It communication contains educational potential, meaning the transmission of knowledge, the self-regulation of intellectual activities, the communication of the codes specific to every sience. Interpersonal communication is done on three levels: verbal, paraverbal and nonverbal. In the initial training of teachers, the curriculum has disciplines and programes that are aimed at the acquisition of mainly verbal communication skills. But an immediately and efficient impact in the teaching activity, also have the other two ways of communication. For the supplement of the pedagogical profile of a teacher, he or she must go through a discipline that develops communication skills with the aid of theatrical techniques that are studied only in the field of performing arts-theater (Improvisation).*

Între comunicare şi educație exista un raport de interdependență. Limbajul didactic are caracteristici proprii. Fiind un proces atât de complex, comunicarea didactică cunoaşte mai multe abordări şi mai multe definiții. În literatura de specialitate nu există un consens asupra conceptului de comunicare didactică, astfel că se mai utilizează şi cel de comunicare educațională sau pedagogică. Din perspectiva educației formale comunicarea didactică constituie baza procesului de predare şi asimilare a cunoştințelor în cadrul instutuționalizat al şcolii şi între parteneri cu statusuri determinate. În acest context se evidențiază raportul dintre limbajele verbal, paraverbal şi nonverbal utilizate de profesori în corelație cu obiectivele didactice şi cu partenerii elevi. Pentru eficientizarea comunicării didactice în primul rând ar trebui să avem în vedere eliminarea pe cât posibil a barierelor de comunicare cum ar fi distorsiunile, inexistența unui repertoriu comun între profesor şi elev / student care duce deseori la perturbarea comunicării. Supraîncărcarea informațională sau „bombardamentul informațional” care pune elevul în fața unei abundențe extreme de informații poate duce la dezvoltarea unui refuz față de activitatea didactică, la confuzii, epuizare fizică şi motivațională. Blocarea comunicării prin relații reci, birocratice şi alte manifestări, de asemenea scad randamentul comunicării şi implicit cel şcolar. De aceea, în acest context, a comunica eficient presupune: să informezi inteligibil şi să facilitezi înțelegerea mesajului transmis; să dezvolți gândirea, afectivitatea, motivația, voința şi personalitatea elevilor şi studenților; să sesizezi şi să conştientizezi reacțiile, atitudinile şi manifestările comportamentale ale celor cu care comunici; să-i convingi pe cei cu care comunici. În actul comunicării interumane trebuie să ne concentram în egală măsură asupra tuturor nivelurilor comunicării: logic (verbal), nonverbal şi paraverbal.

În contextul tipurilor de comunicare, comunicarea non-verbală (body language) prezintă interes din cel puțin doua motive: 1) rolul ei este adesea minimalizat; 2) într-o comunicare orală 55% din informație este percepută şi reținută prin intermediul limbajului non-verbal (expresia feței, mişcarea, îmbrăcămintea, înfățişarea, contactul vizual, poziția corpului, gesturile, timbrul şi tonurile vocale, contactul fizic, spațiul personal). Adesea minimalizam rolul non-verbalului, şi de fapt nu percepem decât vârful iceberg-ului într-o conversație în care ambii parteneri au propriile lor nevoi, dorințe, aşteptări, aspirații. Limbajul non-verbal

poate sprijini, contrazice sau chiar substitui comunicarea verbală. Mesajul non-verbal este cel mai apropiat de realitatea emitentului şi este cel căruia i se acordă de către interlocutor atenția cea mai mare. Dintre acestea, nivelul logic (deci cel al cuvintelor) reprezintă doar 7% din totalul actului de comunicare; 38% are loc la nivel paraverbal (ton, volum, viteza de rostire) şi 55% la nivelul nonverbal. Acest procentaj a fost stabilit pe la mijlocul anilor 1970 de Albert Mehrabian şi Morton Weiner în "*Decoding of inconsistent comunication*", 6 Journal of Personality and Social Psychology, 109 (1967) Philadelphia, USA. Dacă între aceste niveluri nu sunt contradicții, comunicarea poate fi eficientă. Dacă însă între niveluri există contradicții, mesajul transmis nu va avea efectul scontat.

Din punct de vedere ontogenetic, comunicarea nonverbală are o mai mare precocitate, bazându-se atât pe comportamente înnăscute şi expresive ale afectelor şi emoțiilor, cât şi pe cele dobândite prin învățare sau imitație. Nonverbalul este canalul predilect al comunicării afective, atitudinale, contribuind la stabilirea dimensiunii relaționale a actului comunicativ. Vorbim cu ajutorul organelor verbale, dar comunicăm cu întregul nostru corp, fiecare parte a acestuia subliniind, întărind, afirmând sau negând ceea ce buzele noastre au rostit. Cu alte cuvinte, limbajul corpului furnizează instantaneu un răspuns vorbitorului, comunicându-i indirect cum se prezintă. Mesajele nonverbale tind să dezvăluie, de exemplu, dorința de sinceritate a celui ce comunică, convingerea, abilitatea, atitudinea şi sentimentele, măsura în care auditoriul îi acceptă mesajul. Neconştientizarea sau ignorarea importanței acestor mesaje sau forme ale comunicării didactice şi comportamentale adecvate, duc la imposibilitatea de a citi şi interpreta acest limbaj, fac să se piardă o parte din substanța comunicării.

Comunicarea paraverbală se referă la: tonul vocii, viteza vorbirii, ritmul şi inflexiunile rostirii, intensitatea, volumul vocii, pauzele, sublinierile, alte sunete produse (onomatopee, geamăt, mormăit, oftat, râs). Modul de folosire a vocii şi mai ales tonul pot să: susțină/întărească mesajul verbal; contrazică mesajul; deformeze mesajul; înlocuiască mesajul. De obicei paraverbalul sprijină mesajul verbal şi arată natura relațiilor dintre expeditor şi receptor; poate fi utilizat şi pentru a diferenția sensul cuvintelor. Comunicarea paraverbală şi comportamentele paraverbale reprezintă o formă a comunicării didactice caracterizată prin aceea că informația este transmisă prin elemente vocale şi prozodice care însoțesc cuvântul sau vorbirea în general (caracteristicile vocii, accentul în pronunție, intensitatea vorbirii, ritmul, intonația, pauza). Nu există, ca formă a comunicării decât concomitent cu comunicarea verbală; dacă luăm în calcul conținutul, comunicarea paraverbală şi comunicarea verbală, nu pot fi separate, acelaşi mesaj verbal putându-şi modifica sensul şi semnificația în funcție de implicarea paraverbalului şi devenind altceva (exemplu: un DA pronunțat/intonat mormăit ca un NU). Canalul folosit: cel auditiv. În privința comunicării paraverbale se impune luarea în calcul şi valorizarea comunicațională a tăcerii. Orice elev şi/sau profesor apelează sistematic la tăcere, care poate fi: tăcere-nedumerire; tăcere-vinovăție; tăcere – protest (frondă); tăcere-aprobare; tăcere provocatoare; tăcere laborioasă (se gândeşte intens), tăcere simulativă; tăcere încăpățânată; tăcere obraznică; tăcere-pedeapsă. Comunicarea paraverbală exprimă, deci, o stare atitudinală manifestă, fiind importantă pentru relația profesor-elev.

Dezvoltarea abilităților de comunicare prin jocuri teatrale este necesară pentru a dobândi capacitatea de învățare care are nevoie de un mediu în care experimentarea/cercetarea să poată avea loc şi de o activitate care să provoace spontaneitatea, intuiția, creativitatea. Această activitate este jocul, cel care serveşte tuturor ființelor sociale (inclusiv animalelor) ca mijloc de testare, de manifestare, de comunicare. Omul nu poate să nu se poată juca. Jocul este instinctual. Într-un joc real, jucătorii se proiectează spontan, psihologic şi comportamental în acțiune, pentru satisfacția pe care procesul jocului le-o dă. Atitudinea potrivită pentru joc este acceptarea voluntară a cerințelor acestuia (orice joc are reguli) şi participarea spontană, imaginativă şi psihologică. Câştigul pe care îl oferă comportamentul de joc este imediat, căci toate simțurile sunt treze şi acut perceptive, iar aptitudinile se dezvoltă chiar în momentul jucării jocului: atenție, concentrare, promptitudine, coordonare, sincronizare, memorie (cu toate tipurile ei), inteligență (cu toate tipurile ei), imaginație, sensibilitate, spontaneitate, originalitate, capacitatea de a face strategii, adaptabilitatea la diverse situații, adaptabilitatea socială, capacitatea de exprimare, capacitatea de ascultare, simțul estetic, simțul etic, urechea muzicală, eficiența, productivitatea, capacitatea de a avea şi a menține un rol într-o situație,

încrederea în sine, capacitatea de a te bucura de ceea ce faci etc. În fapt, tot ceea ce moşteneşte sau a învăţat o persoană se exprimă în joc.

Jocul, de orice tip ar fi el, eliberează potenţialul individului, generează momente de spontaneitate care aduc cunoştinţe temeinice pentru că sunt dobândite prin experimentare, deci prin descoperire personală. Probabil că în nici o fază a comportamentului său omul nu este atât de spontan ca în comportamentul de joc. Dezvoltând trupul şi psihicul, jocul dezvoltă fiinţa umană totală. Are scop educativ şi capacitate recuperatorie. Jocurile pot fi astfel structurate încât să sporească abilităţile necesare unui anume domeniu. În genere, activităţile de joc bine alese au o valoare potenţială unică. Toate aceste caracteristici ale jocului, dar mai ales paradoxul că jocul oferă simultan şi libertate şi disciplină, îl recomandă ca structură-model pentru predare. Această structură va spori atractivitatea şi eficienţa cursurilor/atelierelor profesorilor, căci omul este astfel construit încât învaţă mai uşor din plăcere decât din obligaţie. În ce priveşte grupurile mai mici de vârstă, toată activitatea este centrată pe joc.

În concluzie, putem afirma că folosind un limbaj inteligibil şi adecvat, bazat pe o comunicare expresivă şi convingătoare, cadrul didactic trebuie să încerce să transfere conţinutul predat în mod atractiv, nuanţat, argumentat şi inteligibil. Apelând la întregul arsenal metodic şi logistic de care dispune şi depăşind simplul şi plictisitorul monolog într-o expunere elevată şi argumentată va schimba conformismul în participare şi activism.

Referinţe bibliografice:

1. Cosmovici A., Iacob L.M. *Psihologie şcolară*. Editura Polirom, Iaşi, 1999.
2. Dinu M. *Comunicarea*. Editura Algos, Bucureşti, 2000.
3. Jude I. *Psihologie şcolară şi optim educaţional*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2002.
4. Leroy G. *Dialogul în educaţie*. Editura Didactica şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
5. Păun Emil, Sociopedagogie şcolară. Editura Didactica şi Pedagogică, Bucureşti,1982.
6. Pînişoară I. O. *Comunicarea eficientă*. Editura Polirom, Iaşi, 2010.
7. Sălăvăstru D. *Psihologia educaţiei*. Editura Polirom, Iaşi, 2004.
8. Şoitu L. *Pedagogia comunicării*. Editura Institutului European, Iaşi, 2001.
9. Mehrabian A., Wiener M. *Decoding of Inconsistent Communication*, 6 Journal of Personality and Social Psychology, 109 (1967) Philadelphia, USA.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

СВЕТЛАНА ГОЛОВКО,
кандидат исторических наук, доцент
Национальный авиационный университет,
г. Киев, **Украина**

Abstract: *In the article features and basic functions of innovative technologies are examined teaching which are inculcated in the educational process of general and higher school. Possibilities of modern educational technologies are analysed in a quality of education management.*

Современные исследования дидактов по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном пространстве актуализируют целесообразность детального анализа основных функций и возможностей инновационных средств компьютерной поддержки учебного процесса. В этом контексте ИКТ можно рассматривать как инструментарий, позволяющий разрешать два основных вида дидактических задач: обеспечение более эффективного достижения педагогических целей учебного процесса и управление качеством образовательных систем.

Проблема компьютерной поддержки школьных и университетских курсов имеет три основных составных, обеспечение которых будет способствовать достижению ожидаемых

результатов при внедрении ИКТ. Традиционно важное место имеет уровень аппаратно-технического обеспечения учебного процесса. На практике использование информационных технологий в значительной мере зависит от возможностей компьютерной техники как основного средства реализации инновационных технологий. Вместе с тем, эта составляющая на сегодня не является доминантой, поскольку техническая оснащенность учебных заведений, как общеобразовательных, так и высших, постоянно улучшается.

Более актуальным для современного образования есть программно-методическое обеспечение реализации ИКТ. В течение 2003 – 2006 годов по заказу Министерства образования и науки Украины были разработаны и апробированы педагогические программные средства (ППС) – электронные средства учебного назначения для общеобразовательной школы. Творческими коллективами ученых и методистов созданы ППС различного назначения: электронные учебники и пособия, библиотеки электронных наглядностей, виртуальные лаборатории, тренажеры решения учебных задач. Концепция компьютерной поддержки учебных курсов общеобразовательной школы предусматривала создание интегрированных средств – программно-методических комплексов. Они объединяют ППС, созданные на общей платформе, и позволяют учителю их комплексное использование для решения дидактических задач общего и конкретного характера. В частности, модульность и открытость отдельных ППС и их интегративность позволяют учителям не только усовершенствовать традиционные методические системы, но и создавать авторские, ориентированные на развитие творческих способностей ученика. Педагогические программные средства, обеспечивающие компьютерную поддержку учебного процесса, созданы по всем основным предметам общеобразовательной школы: языкам и литературе, математике, физике, биологии, химии, астрономии. Это направление активно развивается в условиях реформирования и усовершенствования образовательной системы, создания и внедрения стандартов образования.

Определенные достижения по дидактическому обоснованию и разработке ППС характерны и для высшей профессиональной школы. С учетом разнопрофильности и узкой специализации высших учебных заведений создание средств компьютерной поддержки учебного процесса для университета представляется весьма сложным. Вместе с тем, достаточно эффективно такие средства используются в обеспечении профессиональной подготовки студентов юридических, медицинских, технических, педагогических специальностей.

Не менее важным представляется и третья составляющая процесса внедрения ИКТ – готовность работников системы образования к инновационной деятельности. Ведь даже при высоком уровне аппаратно-технического и программно-методического обеспечения учебного процесса ведущую роль играет учитель, преподаватель. Поэтому на первый план выходит проблема формирования готовности педагога к использованию инновационных технологий, что, в свою очередь, актуализирует создание соответствующих дидактических систем последипломного образования.

При успешной реализации функций ИКТ первого типа (обеспечение эффективного достижения дидактических целей), которые предусматривают использование современных компьютерных средств обучения, актуальным становится вопрос об использовании ИКТ в качестве инструментария управления качеством образования. Если качество образования рассматривать как интегрированную характеристику, зависящую от внешних и внутренних факторов (характеристики образовательной и социокультурной среды), то одним из ключевых условий его обеспечения сегодня является эффективность принятия управленческих решений в этой области. Информационно-коммуникационные технологии предоставляют широкие возможности для усовершенствования научно-организационных педагогических систем. Первые шаги в этом направлении сделаны на уровне Министерства образования и науки, молодежи и спорта, отдельных городских и областных управлений образования, ведущих университетов.

Эффективность этого процесса в значительной мере зависит от сформированности информационной среды, информационной культуры и проектируется на дидактическую проблему формирования информационных и коммуникационных компетентностей учеников

общеобразовательной школы, а также профессиональной компетентности будущего специалиста. Большое значение также имеют программно-методические средства поддержки принятия управленческих решений в образовательной сфере. Это поисковые и справочные системы, системы по организации работы руководителя, планированию учебного процесса (например, «Директор колледжа», «Деканат»).

В ведущих высших учебных заведениях внедряется система менеджмента качества образования, которая предусматривает организационно-дидактические мероприятия с использованием ИКТ. Так, в Национальном авиационном университете (г. Киев) активно используются системы дистанционного обучения и контроля качества усвоения знаний и навыков студентов. Положительные результаты получены посредством использования системы «Электронный журнал», которая дает возможность эффективно осуществлять преподавателям управление учебно-познавательной деятельностью студентов.

Перспективным направлением в контексте управления качеством образования является использование сетевых технологий. Создаются открытые виртуальные школы, интернет-олимпиады, образовательные порталы. Большое значение имеют системы повышения квалификации преподавателей общеобразовательной и высшей школы, использование которых дает возможность существенно повышать профессиональную компетентность педагогических работников. Практические шаги по использованию широких возможностей ИКТ в управлении качеством образования подкрепляются дидактическими исследованиями.

EXIGENȚE METODOLOGICE PENTRU CUNOAŞTEREA MUZICII

MARINA MORARI, *doctor, conf. univ.,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The article examines the act of knowing the music in the context of general education. Music knowledge to reveal specifics are revealed: musical knowledge stairs, steps musical knowledge, values music education and methodological suggestions for teachers.*

În literatura de specialitate se face distincție între cunoaşterea teoretică a realității şi cunoaşterea practic-spirituală, căreia aparține şi arta muzicală. În practica activității de cunoaştere s-au conturat două moduri simetrice de cunoaştere, care armonizează cunoaşterea analitică, indirectă şi conceptuală, deci *ştiințifică*, şi o cunoaştere sintetică, directă şi intuitiv-*artistică*. Arta este într-adevăr mai puțin exactă decât ştiința, cunoaşterea pe care o oferă este uneori vagă, ea sugerează doar. Dacă *cunoaşterea teoretică* a realității presupune dobândirea unor generalizări din ce în ce mai înalte, sub forma conceptelor şi legilor ştiințifice, *cunoaşterea artistică* presupune realizarea unei sinteze a individualului şi generalului prin intermediul imaginii artistice. În acest context, arta muzicală este un mijloc de cunoaştere a realității înconjurătoare pe *calea artisticului*. Teza este confirmată şi de concepția disciplinei şcolare *Educația muzicală*: „Atât prin specificul şi conținutul său, cât şi prin posibilitățile sale formative, muzica, de rând cu alte arte, trebuie să solicite nu numai fondul intelectual al elevului ci, mai ales, cel afectiv...” [3, p. 6]. „Muzica este o artă, şi calea de înaintare spre ea trebuie să fie la fel „artistică”, consemnează profesorul Ion Gagim [4, p. 10].

Filosoful englez Gilbert Ryle caracterizează sugestiv şi face distincție dintre *a cunoaşte cum* (knowing) şi *a cunoaşte că* (knowing that) [9, p. 28]. *A cunoaşte cum* înseamnă să ştii să faci un anumit lucru. Singura probă a deținerii unei astfel de cunoaşteri este capacitatea de a desfăşura cu succes o anumită activitate [4]. Dimpotrivă, dovada *cunoaşterii că* poate fi făcută doar printr-o activitate verbală. Astfel, excelența cunoaşterii muzicii pe care o deține elevul se exprimă în calitatea culturii sale muzicale, întinderea şi şi profunzimea cunoaşterii artei, care permite realizarea premiselor pentru înțelegerea, receptarea şi integrarea muzicii în viață. Pentru a cunoaşte arta muzicii, este necesară descoperirea legilor acesteia în cadrul activităților muzical-didactice: audiție, interpretare, creație muzicală elementară, reflecție.

Cunoaşterea artei muzicale presupune în primul rând cunoaşterea limbajului muzicii, cunoaştere care să-i permită receptorului să decodeze semnificația expresiei artistice din muzica audiată şi interpretată.

Владимир Остроменский deosebeşte convențional câteva *etape în procesul de cunoaştere muzicală*:

1. Pătrunderea orientativă (primară) în structura creației muzicale în cadrul acțiunii de receptare.
2. Interpretarea imaginii muzicale în contextul experienței artistice a auditorului şi a generalizărilor desprinse din analiza structurii creației muzicale.
3. Re-crearea subiectivă a imaginii artistice în urma cunoaşterii structurii creației muzicale. [10, p. 18].

Este cert, că doar în cadrul practicilor muzicale precum sunt audiția, interpretarea şi creația poate fi realizată cunoaşterea muzicii. Este o iluzie afirmația precum că poți înțelege muzica doar din cărți. Înțelegerea muzicii, scrie Lavinia Bârlogeanu, a fost pusă totdeauna sub semnul ideii de inițiere; fără a fi inițiat, nu poți înțelege taina şi acțiunea purificatoare a muzicii [2, p. 104]. Or, contemplarea propriu-zisă a operelor de artă nu poate fi substituită prin altfel de inițieri şi instruiri decât pur muzicale.

Muzicologul şi filosoful George Bălan conturează şapte **trepte în procesul de cunoaştere** a unei creații muzicale [1, p. 130]:

I. Reacția pur emoțională;
II. Percepția imaginativă, alcătuită din reprezentări mintale;
III. Efectul muzicii asupra gândirii: meditații inspirate de stările sufleteşti;
IV. Gândirea pur muzicală: contemplarea muzicii în realitatea ei obiectivă;
V. Filozofia inerentă muzicii, eliberată de gânduri subiective;
VI. Percepția muzicii ca lume în sine;
VII. Treapta existențială: ascultarea muzicii ca necesitate vitală.

Remarcăm faptul, că doar la treapta a patra ascultarea muzicii devine act veritabil de cunoaştere, atunci când muzica este percepută ca fiind desprinsă de impactul ei emoțional şi intelectual. Astfel, principalul mijloc de investigație şi cunoaştere trebuie să fie ascultarea analitică [1], şi în timpul audiției propriu-zise, şi în timpul interpretării muzicale, şi în timpul creației muzicale elementare.

Actul muzical este un proces complex de conştiință, ce adună emoții, impresii, sentimente, idei. „Locul unde apare adevărul muzicii e locul unde ea întâlneşte omul, şi unde omul o întâlneşte – şi acest loc este conştiința". [8, p. 160]. Accesul la esența muzicii este înlesnit de convergența trăirii şi înțelegerii, sensibilului şi mentalului, desfătării şi cugetului. Prin urmare, dacă trăirea emoției reprezintă exigența unei educații muzicale, a unei educații în receptarea/ interpretarea muzicii, ea este prezentă în toate momentele actului de cunoaştere a muzicii. Actul muzical ca acțiune de cunoaştere a muzicii (prin intermediul audiției/interpretării/creației/reflecției) presupune în primul rând receptarea operei de artă. Pentru aceasta este nevoie ca subiectul să stăpânească arta ascultării, deoarece, aşa cum afirmă George Bălan, există o artă a ascultării, după cum există una a lecturii [1]. Emoția reprezintă punctul de plecare al cunoaşterii muzicii, care accede spre experiența mintală, pune în vibrație rațiunea pentru a reveni iarăşi la imaginea artistică prin re-trăirea mult mai colorată şi nuanțată. Valențele educative ale artei pot fi potențate doar atunci, când se pune în valoare actul de trăire şi gândire în cadrul inițierilor muzicale (prin audiție, cânt, creație muzicală elementară), care se întrepătrund, colaborează, se completează. Rațiunea împlineşte cunoaşterea artistică, facilitează înțelegerea lumii sensibile, însă intervenția rațiunii este necesară numai după trăirea fenomenului muzical-artistic, pentru ca emoția inițială şi interiorizarea nedeterminată a muzicii să devină o trăire conştientă.

Conținuturile învățării, în sens larg, reprezintă ansamblul valorilor unei discipline. Pentru a facilita procesul de cunoaştere a muzicii, profesorul va lua în considerație **valorile educației muzicale** în învățământul preuniversitar, care reunesc [7]:

- Trăirea muzicală drept chintesență a actului muzical.
- Principiul tematismului în traseul de realizare a curriculumului.
- Principiul dramaturgiei artistice în desfăşurarea lecției/activității de educație muzicală.
- Edificarea spirituală a personalității prin comunicarea elev – muzică.

- ❖ Sistemul activităților muzical-didactice ca produs derivat din cele patru forme de activitate muzicală: creație-interpretare-audiere-analiză.
- ❖ Educația muzicală propriu-zisă ca muzicalizare a ființei umane prin cultivarea unor calități specifice: sentimentul muzical = simț deosebit al muzicii, gândirea muzicală = judecată în sonorități-trăiri, conştiința muzicală = capacitate de a auzi artistic-sonor lumea, inteligența muzicală = grad superior al culturii muzicale [6].
- ❖ Educația prin muzică*,* alături de cultivarea unor competențe generale ale elevului (emotivitatea, imaginația, gândirea creativă, trăirile morale etc.), urmăreşte devenirea spirituală - nivelul suprem al oricărei educații.
- ❖ Cultura muzicală ca finalitate a educației muzicale, care înglobează rolul, funcțiile şi finalitățile culturii în general, în procesul căreia elevul, cunoscând/valorificând lumea, se cunoaşte/se construieşte pe sine ca ființă spirituală.

Potrivit a curricula modernizată, o lecție de educație muzicală se bazează pe următoarele forme de inițiere în muzică: interpretare, audiție, creație şi reflecție (gândire muzicală). Cunoaşterea muzicii se realizează doar prin activități muzicale practice, dar anume prin reflecții (activitatea de gândire a muzicii) elevul îşi exprimă/formează viziunea, gusturile, aprecierile, atitudinile pentru viață. Astfel, mesajul muzicii poate deveni un mijloc de formare a personalității şi nu doar scop în sine.

În concluzie, aducem câteva **exigențe metodologice**, prin respectarea cărora vom facilita cunoaşterea artei muzicale în cadrul şi înafara lecției de Educație muzicală:

- Sunarea muzicii trebuie să fie pregătită: elevii vor fi sensibilizați să păstreze liniştea înainte, în timpul şi la sfârşitul sunării creației muzicale; profesorul va motiva/stimula dorința elevilor de a cunoaşte muzica printr-un cuvânt introductiv înainte de audiția propriu-zisă a muzicii sau prezentarea model a cântecului; înainte de actul de receptare a muzicii obligatoriu se vor formula obiective operaționale pentru a orienta cercetarea auditivă a muzicii.
- Comportamentul profesorului este un model de cultură muzicală pentru elevi. Muzica trebuie să devină *trezire spirituală* – ființare în „orizontul misterului şi al revelării", cum ar afirma Lucian Blaga, *stare-de-a-fi-în-lume a omului*.
- Trăirea constituie esența cunoaşterii muzicii: experiența trăirii muzicale este *motiv* şi *cauză* pentru formarea şi dezvoltarea la elevi a competențelor muzicale şi nu invers. Dacă la alte discipline multe lucruri pot fi învățate în mod mecanic, pe de rost, nelăsând vre-o urmă nici în conştiința, nici în suflet, apoi „în muzică pot fi memorizate numai lucrurile care au fost înțelese şi trăite emoțional" [5, p. 32].
- Experiența elevului în perceperea adevărată, trăită şi conştientizată a muzicii, este temelia tuturor formelor de familiarizare cu muzica (prin audiție, interpretare, creație). În sarcina profesorului stă crearea posibilităților de acumulare a unei experiențe muzicale relevante, în baza diverselor paliere muzicale: muzică monodică, polifonică, armonică; muzică religioasă, muzică laică, de concert; muzică populară, cultă/academică; muzică vocală, instrumentală, vocal-instrumentală, vocal-simfonică şi simfonică etc. Experiența muzicală pune în valoare autonomia personală a elevului prin „descoperirea" spiritualității în mesajul sonor, prin crearea şi stimularea nevoilor pentru valori culturale [7].
- Analiza-caracterizare a muzicii nu poate anticipa experiența de receptare a creației muzicale. Cristalizarea sentimentului îl provoacă pe receptor (elev) să se documenteze multilateral, începând cu mijloacele de expresie muzicală, formele şi genurile muzicale, legitățile artei muzicale şi terminând cu istoria apariției creației muzicale, biografia compozitorului. Caracterizarea muzicii este o explicație a ei rpin reflecții, comparații, analize, aprecieri etc. Cuvântul despre muzică*,* rostit sau scris de elev, vine să completeze cultura comportamentală (prin mobilizare, efort de voință, atenție, concentrare etc.), prin cultura simțului exteriorizată verbal (oral/ scris). „Despre muzică poți vorbi doar dacă ai pătruns în sensul ei. A explica lucrarea înseamnă a merge pe urmele ei. A vorbi despre ea înseamnă a o parcurge încă o dată cu simțul, cu întreaga conştiință", insistă Ion Gagim [5, p. 167].
- Comunicarea elev-muzică se realizează în cadrul formelor de inițiere muzicală: interpretare, audiție, creație şi reflecție. Prin intermediul formelor de inițiere muzicală se realizează aprofundarea în lumea

muzicii; noțiunile, categoriile, definițiile teoretice fiind însuşite ca rezultat al actului muzical şi nu ca scop în sine. George Bălan menționează, că „atâta vreme cât ascultătorul rămâne indiferent şi pasiv, muzica păstrează muțenia sfinxului. Ea nu-şi dezvăluie secretele decât aceluia ce se străduie să le dezlege” [1, p. 13].

— Repertoriul muzical pentru actul de cunoaştere va fi selecta potrivit principiilor valorii artistice, accesibilității (perceptive/interpretative), valorii pedagogice.

Prin urmare, rezultatul cunoaşterii muzicii reprezintă o achiziție spirituală a elevului şi se manifestă prin gradul de formare a culturii lui muzicale.

Referințe bibliografice:

1. Bălan G. *Cum să ascultăm muzica*. Humanitas, Bucureşti, 1998.
2. Bârlogeanu L. *Psihopedagogia artei. Educația estetică.* Editura Polirom, Bucureşti, 2001.
3. Chiriac T. ş.a. *Concepția educației muzicale în învățămîntul preuniversitar. Valențele reformei învățămîntului.* Partea a IV-a. Chişinău, 1992.
4. Flonta M. *Cognito: o introducere critică în problema cunoaşterii*. Editura ALL, Bucureşti, 2008.
5. Gagim I. *Ştiința şi Arta educației muzicale*. Editura ARC, Chişinău, 1996.
6. Gagim, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iaşi, 2003.
7. Morari M. *Educație muzicală*: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar/gimnazial. IŞE, Chişinău, 2011.
8. Leibniz G. *Nouveaux essais sur l'entendement humain*. Presses Universitaires de France, Paris, 1972.
9. Ryle G. *The Concept of Mind*. London: Hutchinson, 1949.
10. Остроменский В. *Формирование музыкального познания*. Штиинца, Кишинёв, 1988.

INDICI DE CALITATE OBȚINUȚI PRIN ACTUALIZAREA STILULUI PEDAGOGIC ÎN DOMENIUL ARTISTIC TEATRAL

IRINA SCUTARIU, *lector univ. doctor*,
Universitatea de Arte „George Enescu”, Iaşi, **România**

Abstract: *We propose that this article represents support for a dialogue between teachers belonging to the same tradition in theater arts.*

Optimizing learning in the context of the knowledge society is a topic that leads us to refer to initiate in art, relying on the support of school psychology, much more important than it may seem at a superficial or boring.

În încercarea noastră de a atinge tema propusă spre dezbatere, ne simțim datori să ne oferim un răspuns la întrebarea: *La ce fel de cunoaştere ne referim?* Oprindu-ne, în mod intenționat, la domeniul artei teatrale, trebuie să fim conştienți de importanța calificării în acest domeniu. Mai exact, la o acumulare de experiențe artistice – roluri consistente – care să ne ajute să punem în practică cele învățate pe perioada propriei noastre pregătiri. Să ne formăm noi înşine o tehnică pe care apoi să o oferim şi altora. Prin urmare, dacă pedagogul este el însuşi practician, din acest stadiu, se poate vorbi de calitatea lui de pedagog.

Ne propunem ca articolul de față să reprezinte un suport pentru un dialog între cadrele didactice aparținătoare aceloraşi tradiții în domeniul artei teatrale. Pentru a lega dezbaterea noastră de prezent, vom aminti legătura culturală dintre cele două regiuni prin precizarea că ceea ce numim azi institut de teatru se materializa cândva prin schimburi de experiențe (microstagiuni teatrale ale trupelor de teatru în diversele oraşe prin care treceau) sau prin inițierea tinerilor actori pe perioada repetițiilor (azi aceste întâlniri poartă numele de workshop). Actualitatea, în ceea ce priveşte stilul pedagogic este una raportată la alinierea cu Ministerul Învățământului sau, şi mai grav, cu racordarea la sistemul Bologna. Credem că acest tip de conferințe sunt menite a încuraja talentul individual, liber exprimat al pedagogului, pentru a obține un produs

natural. Cel puţin în domeniul artei, acest aspect al formării de noi talente este unul de care nu ar trebui să ne dispensăm.

Raportându-ne la cerinţele actualului sistem universitar, invadat de legi schimbătoare şi de obligativitatea muncii de cercetare, constatăm că sunt acceptaţi ca pedagogi doar cei care se *înhamă* la o muncă de cercetare precum cea a realizării unei lucrări de doctorat. Sistemul actual de evaluare instituţională şi individuală impune creşterea numărului de doctori şi în domeniul artei. Formal, nu este un lucru rău, dar, pentru acest nivel de selecţie a celor care au dreptul să îşi demonstreze ştiinţa şi, totodată, să-i înveţe pe mai tinerii lor colegi ce reprezintă arta, nu putem ocoli importanţa acumulării de informaţii bazate pe experienţe notabile. Facem referire aici la marii pedagogi care nu erau obligaţi să îşi demonstreze talentul prin studii şi articole ISI, dar care, prin experienţa şi talentul lor, reuşeau să formeze, în timp, mari artişti. Într-o trecere în revistă a celor mai remarcabili profesori de artă dramatică românească este corect să îl amintim pe Mihail Galino care a format personalităţi artistice de renume şi de referinţă în acest domeniu. Acesta a fost director al Conservatorului între anii 1873–1876, perioadă în care eforturile profesorilor de Muzică şi de Teatru şi talentul interpreţilor au oferit artei personalităţi de seamă. Printre aceştia îi amintim pe: Petre Liciu, State Dragomir, Aglae Pruteanu, Mihail Belador, Mihai Popovici, Natalia Profir, Vlad Cuzinschi, Petre Sturdza-Doria, Mihai Codreanu, Constantin Botez-Penel, Constantin Ionescu, Emanoil Manoliu, Dimitrie Pruteanu. Câţiva dintre aceştia au continuat să profeseze atât ca actori, cât şi ca pedagogi. A urmat apoi o altă generaţie de mari profesori care s-au numit Agatha Bârsescu, Aurel Ghiţescu, reprezentanţii perioadei interbelice.

Facem parte dintr-o generaţie care îl venerează, pe bună dreptate, pe Konstantin Stanislavski. Metoda lui pedagogică se constituie într-un procedeu de formare individuală al actorului. Trebuie ţinut cont de faptul că, oricum am dori să interpretăm metodele mai noi sau mai vechi de predare, instituţionalizarea este o perioadă de perfecţionare menită să susţină performanţa. Diferenţa între diletanţi şi profesionişti este una din ce în ce mai vizibilă. Susţin această idee cu o referire exactă la cei care au făcut carieră în branşă, dar care nu aveau studii. Ne referim aici la Grigore Vasiliu Birlic, Ştefan Mihăilescu-Brăila, Ileana Stana Ionescu. Totuşi lipsa lor de studii propriu-zise nu era sesizabilă. Aşa ne putem referi la un caz cunoscut şi foarte nou. Distribuţia filmului *Eu când vreau să fluier, fluier* în regia lui Florin Şerban a cuprins şi un amator sau, mai bine zis, un neiniţiat în artele teatrale şi care a demonstrat pricepere şi a primit o aşa de bună coordonare, încât nu s-a diferenţiat ca interpretare de ceilalţi colegi de platou.

Ne simţim datori să formulăm o concluzie la cele spuse mai sus şi anume că educarea artistului continuă şi după încheierea studiilor superioare de specialitate, sub îndrumarea regizorilor. Practica artistică ulterioară studiilor este o altă etapă a perfecţionării profesionale. În cartea sa *Puterea actorului*, profesoara Ivana Chubbuck descrie metoda sa de lucru cu actorii. În studioul ei de teatru intră atât tineri dornici să intre în tainele acestei meserii, cât şi actori care, deja afirmaţi, dar în pragul unei crize, a unui moment de rătăcire profesională îi cer ajutorul, îi cer sfatul în privinţa regăsirii lor. Felul ei de-ai aborda nu pare a fi cu totul diferit de cel al lui Stanislavski. Noutatea pe care ea o adaugă în privinţa unei strategii de revigorare artistică este una care se referă la substituire. Ivana Chubbuck propune şi realizează, în baza amintirilor personale, o corelare a unei imagini care poate declanşa o stare greu de atins. La modul cel mai concret, metoda ei este una care revoluţionează principiul relaţiei dintre partenerii de scenă. Dacă Stanislavski propune o asimilare vizuală a partenerului de scenă cu cel existent, real – actorul – ca reflexie a imaginii personajului propus de autor, vedem că în varianta de lucru abordată de Ivana Chubbuck această imagine poate fi preluată din alt „sertar” al minţii umane. Descoperirea acestei metode, a acestui fel de asumare a partenerului de scenă, este una practicată atunci când actorul se simte gol pe dinăuntru şi mai ales când trebuie să joace o emoţie profundă, extremă, cum ar fi cea de femeie violată, sau cea de femeie bătută de partenerul de viaţă, sau aceea declanşată de moartea cuiva foarte drag. De multe ori în cartea sa actorii au pasaje în care se destăinuiesc şi care vorbesc de trăirile interioare care se pot naşte în urma practicării acestui parcurs propus de autoare, pentru a ajunge la starea dorită de regizor. Munca profesorului este de a descoperi în subconştientul actorului o stare deja trăită de el, pe care să o transpună atunci când interpretează. În urma unor discuţii direcţionate, profesoara scormoneşte memoria afectivă. Treptat, ajunge la recompunerea unor momente şi trăiri uitate pe care le actualizează şi le corelează cu ce trăieşte personajul, ce urmează să fie interpretat. În interviurile pe care această profesoară recunoscută la nivel internaţional ni le-a oferit, ea adaugă o mare calitate a sa: cea de

actor. Revenim la ideea din paragrafele de mai sus, cum că nu poți fi un mare pedagog dacă nu ai tu însuți o cale proprie de instruire. Obstacolele pe care le întâmpini ca actor îți dau răspunsuri la întrebările pe care le vei primi de la cei cărora le predai. Dacă noi, pedagogii, nu ajungem să *cunoaştem*, înseamnă nu vom şti să percepem metode actuale de lucru sau, şi mai grav, nu vom ajunge să evoluăm.

În esență actorul trebuie să capete de la profesor tehnici de acomodare la nou. Ne referim mai întâi la un rol nou, apoi la alți colegi, alții decât cei cu care am interacționat pe perioada studenției, apoi cu regizorul, de teatru sau de film. Rolul profesorului este să îl pregătească pe tânărul artist pentru orice fel de regizor, adică pentru orice tip de abordare a rolului în funcție de viziunea artistică a celui care îi coordonează munca.

Subliniem importa pregătirii teoretice şi practice acumulată în anii de facultate, pentru că exemplele de actori fără studii sunt totuşi rare şi ele pot apărea doar grație talentului înnăscut al artiştilor respectivi. Altfel spus nu formalitățile administrative impuse de Minister creează un nou artist, ci experiența proprie a profesorului, capacitatea lui de a dezvălui şi de a modela talentul fiecărui individ pe care îl îndrumă.

Pe de altă parte, în prezent, există tendința de a se impune, ca un alt criteriu de evaluare, numărul de absolvenți excepționali pe care este obligatoriu să îi formeze, anual, un profesor. Dar acest criteriu se află în contradicție cu o altă unitate de măsură: numărul minim de studenți acceptați şi, implicit, calitatea acestora (din punct de vedere artistic, profesional, educativ etc.). Astfel că, lăsând în urmă contradicțiile, vom spune că optimizarea învățământului, în contextul societății bazate pe cunoaştere, este o temă care ne determină să facem referire la inițierea în artă, bazându-ne pe sprijinul psihologiei şcolare, mult mai importantă decât poate părea la o privire superficială sau plictisită.

De aceea, o bună cunoaştere a psihologiei teoretice şi practice devine unul dintre mijloacele pedagogice cele mai eficiente în activitatea didactică din domeniul artei, unde nu se lucrează doar cu noțiuni şi concepte teoretice, ci, mai ales, se formează personalități şi caractere dispuse să se transforme în instrumente complexe, gata să fie dirijate de regizori, pentru a comunica publicului emoții, stări, trăiri potrivite pentru construirea eficientă a unui spectacol de teatru reuşit ori pentru realizarea unui film de calitate, din punct de vedere actoricesc.

Pe mine ca pedagog m-au ajutat foarte mult întâlnirile cu pedagogii din alte regiuni ale lumii. Catedra UNESCO a realizat astfel de schimburi de experiențe, numite Formarea formatorilor, şi care cuprindeau mai multe etape de lucru. Pe o perioadă de o lună de zile aveam prilejul să cunoaştem metoda de lucru a respectivului pedagog în trei etape: prin cursuri efective care ne dezvăluiau cuprinsul programei pedagogice, workshop-uri efectuate cu noi, tinerii pedagogi, pentru o mai bună înțelegere şi deprindere a noii metode de lucru, iar în încheierea demonstrației artei pedagogice aveam parte de o reprezentație teatrală chiar cu elevii acelui pedagog. Astfel că am cunoscut câteva stiluri şi strategii pedagogice care toate aveau un rezultat de o calitate remarcabilă, dar parcursul până la a le obține era diferit şi ținea de specificul fiecărei nații în parte. La acest workshop au participat profesori din țări precum Rusia, Japonia, Australia, Franța, Canada etc., iar elementul de legătură dintre ele era pasiunea pentru teatru, indiferent de perspectiva asupra acestui fenomen artistic. În artă este o vorbă consacrată şi anume că „meseria se fură". Este clar că şi noi ne-am străduit să asimilăm cât mai mult şi că am adăugat ceva nou în lucrul cu studentul, dar ce anume, exact – pe lângă practicarea noilor exerciții de improvizație, de artă a rostirii sau de mişcare corporală – este greu de precizat. Ce rămâne după astfel de acumulări de informații este o nouă viziune asupra ta ca profesor. Dacă încerci să practici alături de studenți ce ai văzut la alții este meritoriu, dar omul, psihologul şi artistul care ajută la definirea unui profesor bun trebuie să ştie să sintetizeze şi să uzeze de puterea de selecție a acumulărilor profesionale.

Indicii de calitate ai unui pedagog, la modul general, sunt dați de produsul lor efectiv. Relația dintre profesorul de arta actorului, vorbire scenică etc. şi student, este una individuală şi care ține de capacitatea *cunoscătorului* de a intra în ceea ce nu putem defini concret, dar numim sufletul omului. Acest aspect al descoperii caracterului socio-uman al individului ne permite o mai bună colaborare pe parcursul studiilor. Experiența mea de pedagog mi-a dezvăluit inadaptabilități la un nou stil de-a lucra. Ca profesor de dicție îl conduc tehnic pe student prin mai multe faze de lucru. După descoperirea deficiențelor din punctul de vedere al rostirii şi al poziționării corecte a vocii, propun aplicații practice pe diferite texte. Am observat o reticență atunci când vine vorba de poezie. Eu îmi doresc de la student o frazare tot atât de firească şi de naturală pe

parcursul poeziei, precum aceea cerută pe monolog. Faptul că poezia are vers după vers constituie un blocaj în felul de a continua ideea care dealtfel nu se termină la capătul versului, ci – să zicem – la jumătatea celuilalt vers. Am ajuns la rezultatul dorit abia după ce am rescris poezia ca fiind o narațiune. Am constatat că mulți dintre tinerii din generațiile actuale de studenți nu mai au apetență pentru romantism. Nu ştiu să se comporte ca îndrăgostiții. Observ această situație, pentru că la început doresc să descopăr gradul lor de sensibilitate şi exersez rostirea, în primul an de curs, pe poezia lirică. Această deformare se petrece, cred, pe perioada adolescenței.

Pentru o reală optimizare a învățământului universitar este de dorit să se petreacă o educare psihologică a individului în sistemul liceal, dar nu în sensul obligării elevilor să asimileze chestiuni teoretice referitoare la psihologie, ci în sensul modelării psihologice a tinerilor, astfel încât să fie uşurat procesul de autocunoaştere pe care îl parcurg adolescenții. De asemenea, psihologia aplicată ar putea crea un cadru propice pentru autoperfecționarea tinerilor, pentru revelarea calităților proprii şi pentru înlăturarea defectelor, a piedicilor pe care le au aceştia în comunicare şi în exprimarea artistică, emoțională, verbală adecvată. Prezența orelor opționale de teatru chiar şi în liceele cu alt profil decât cel artistic este un aspect important şi poate duce la eficientizarea pedagogiei universitare din orice domeniu, nu doar din domeniul artelor teatrale.

Susținem acest fenomen educațional ca pe o etapă obligatorie de autocunoaştere individuală, pregătitoare pentru procesul de formare în plan artistic. Personalitatea umană este un proces de transformare continuu, care are nevoie de o atenție deosebită, în principal în vederea integrării în viața socială activă. Informarea, din partea profesorilor de artă teatrală, cu privire la trăirile psihologice personale ale studenților ajută ca realizarea unor noi caractere umane să se petreacă într-un mod conştient, firesc. Astfel încât nu ne putem permite, atunci când ne dorim o discuție legată de actualizarea procesului pedagogic, să ne îndepărtăm de calitatea metodelor cu care ajungem să definim baza emoțională a studentului, fără de care niciun act artistic nu este posibil.

Referințe bibliografice:

1. Chubbuck I. *Puterea actorului*. Editura Quality Books, Bucureşti, 2007.

INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE
Metoda proiectului

NATALIA BOLGARI, *lector superior univ.*, ASEM

Abstract: *The article focuses on the usage of modern technologies in teaching foreign languages through projects. It illustrates the features of projects and their contribution to the development of student's professional skills.*

„*Eu nu vreau ca elevul să ajungă numai să ştie;*
aş vrea ca acesta să ştie să facă ce a învățat".
Spiru C. HARET

Integrarea tehnologiilor moderne în instruire determină schimbarea metodelor şi tehnicilor de lucru în predarea limbilor străine. Utilizarea internetului, a resurselor on-line, a bibliotecilor virtuale, comunicarea on-line au implicații pe care societatea în care trăim le solicită: stimulează şi dezvoltă potențialul cognitiv multiplu al studenților (*Teoria Inteligențelor Multiple*, H. Gardner), dezvoltă abilitățile necesare în secolul XXI, contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire de nivel superior (*Taxonomia lui Bloom*), orientează procesul de instruire către interesele studenților (predare centrată pe student). Astfel se formează profilul unui absolvent autonom în decizii, interesat în cariera sa socio-profesională.

După cum ştim, în secolul XXI un profesionist de performanță trebuie să întrunească următoarele abilități: *responsabilitate şi capacitate de adaptare; abilități de comunicare; creativitate şi curiozitate intelectuală; gândire critică şi gândire sistemică; informații şi abilități media; abilități interpersonale şi de*

colaborare; abilități de identificare, formulare şi soluționare a problemelor; abilități de auto-formare; responsabilitate socială. La orele de limbă străină dezvoltarea acestor abilități este posibilă prin intermediul diverselor metode de predare. Cea mai frecvent utilizată este metoda proiectului, o metodă activă care diferențiază instruirea.

Filozoful şi pedagogul francez Gaston Bergher afirma că o educație bună presupune menținerea prospețimii intelectuale sub forma unor vii dorințe de a descoperi, de a studia şi inventa, de a cerceta, de a realiza şi valorifica. În acest context, proiectul, ca metodă de predare–învățare–evaluare, genereazǎ formarea individuală, progresivă, problematizată, sociorelațională şi pragmatică a studentului. Aplicând această metodă la orele de limbă străină, putem menționa că, în procesul activității individuale şi în grup, studenții, puşi în situația de a căuta, analiza, sintetiza, asocia şi compara, de a crea un produs final, ce urmează a fi prezentat unui public, îşi formează capacitatea de a demonstra **ce ştiu** şi, în special, **ce ştiu să facă**. Astfel ei îşi dezvoltă potențialul creativ.

Pentru a aplica eficient metoda proiectului şi a integra tot ce poate oferi calculatorul, sunt foarte importanți paşii pe care îi face dascălul pentru planificarea şi proiectarea unității de învățare. Proiectele studenților se stabilesc de comun acord cu aceştia la începutul unității de învățare, vor fi monitorizate pe tot parcursul unității de învățare iar produsul de grup şi individual prezentat la finele unității de învățare.

Ce face profesorul?

1. ***Stabileşte obiectivele de referință sau competențele specifice şi analizează conținutul unității de învățare.***
2. ***Stabileşte obiectivele operaționale*** pornind de la competențele specifice, obiectivele de referință şi abilitățile necesare de a fi dezvoltate în conformitate cu programa analitică.
3. ***Decide asupra tipului de proiect (inter-, pluri- sau transdisciplinar)*** pentru a-i ajuta pe studenți să se axeze pe teme şi concepte importante care vizează conexiunile între discipline şi a acestora cu viața reală.
4. ***Planifică evaluarea continuă*** a studenților în procesul de realizare a proiectelor individuale şi de grup.
5. ***Selectează activități de învățare după interesele*** studenților.
6. ***Stabileşte rolurile studenților în grupul de proiect.*** Studenții îşi asumă deseori roluri din viața reală şi trebuie să îndeplinească sarcini pline de semnificație.

În vederea eficientizării procesului instructiv-educativ putem identifica următoarele avantaje ale proiectului: *studenții se află în centrul procesului de instruire; proiectul se axează pe obiectivele operaționale aliniate competențelor specifice, respectiv obiectivelor de referință; proiectul implică metode de evaluare multiple şi continue; proiectul implică sarcini de lucru şi activități conectate, care se desfăşoară într-o anumită perioadă de timp; proiectul are conexiuni cu lumea reală; studenții îşi demonstrează cunoştințele şi abilitățile prin intermediul performării propriu-zise şi a produselor care sunt publicate, prezentate sau afişate; tehnologiile moderne îmbunătățesc procesul de învățare al studenților; abilitățile de gândire de nivel superior sunt incluse în activitatea de proiect; strategiile de instruire variate sprijină diverse stiluri de învățare*. Lucrând la proiecte, studenții realmente îşi dezvoltă abilități, corespunzătoare secolului XXI - multe din acestea fiind solicitate de angajatori - cum ar fi capacitatea de: a lucra bine cu ceilalți; a lua decizii bine gândite; a avea inițiativă; a rezolva probleme complexe; auto-direcționare; a comunica eficient.

Nu toate unitățile de învățare trebuie să includă un proiect realizat prin intermediul calculatorului, însă în momentul în care învățarea pe bază de proiect este adecvată, integrarea unui proiect poate stimula semnificativ procesul de învățare. Există nivele diferite ale modelării proiectelor. Unele unități de învățare sunt bazate pe proiect de la început până la sfârşit, în timp ce altele includ un proiect ca şi experiență culminantă sau într-un anumit segment al unității.

Proiectele bune sunt construite având încă de la început clare obiectivele de evaluare. Planificarea evaluării ne asigură de faptul că un proiect rămâne focalizat asupra obiectivelor de învățare şi ar trebui realizată înainte de determinarea activităților de învățare şi a sarcinilor de lucru specifice. Planul de evaluare

include metodele şi instrumentele de evaluare care definesc aşteptările cu privire la calitatea produselor şi a performanțelor studenților cât şi modalitățile de monitorizare a procesului de învățare al studenților. Planul ar trebui să implice şi studenții în vederea stabilirii obiectivelor de învățare, în revizuirea şi administrarea propriului progres de învățare precum şi în reflectarea asupra lor după finalizarea proiectului. Pentru a ajuta la antrenarea studenților în procesele de evaluare, trebuie să le asigurăm criterii clare de la început, exemple şi linii directoare pentru o activitate de calitate ridicată, oportunități de monitorizare a propriului progres, metode de utilizare a unui feedback constructiv şi încorporarea feedback-ului de la ceilalți pentru a îmbunătăți activitatea proprie.

Realizarea şi prezentarea unui proiect are loc prin intermediul diverselor metode şi tehnici, în conformitate cu scopul final al proiectului şi obiectivele operaționale ce sunt vizate prin acest proiect. Cu privire la tipul proiectului şi al modului de realizare se pot aplica următoarele opțiuni:

- **Realizarea unei prezentări** - o modalitate de susținere a prezentărilor orale adresate unui public; folosirea diverselor elemente multimedia, cum ar fi imagini, sunete, filme, hyperlink-uri către site-uri web sau alte dosare etc. Ulterior, studenții pot prezenta documentările, propunerile sau constatările în fața unui public real, realiza un portofoliu, prezenta rezultatele analizelor şi chestionarelor, prezenta proiectul la o conferință ştiințifică, realiza proiectul său personal.
- **Elaborarea unei publicații (buletin informativ, ziar, broşură sau afiş)** - o modalitate de a crea o comunicare scrisă cu propoziții complete menite să fie citite de alte persoane, cu o combinație de text şi imagini, diagrame şi grafice. Ulterior, studenții sunt capabili să realizeze un buletin informativ pentru o organizație reală, un ghid sau broşură de călătorie, o broşură informativă sau persuasivă, un proiect de serviciu, un afiş informativ, persuasiv sau cu instrucțiuni, un meniu cu bucate specifice unei perioade sau culturi etc.
- **Realizarea unui wiki** - o modalitate bazată pe web, orientată spre text cu posibile hyperlink-uri şi imagini; posibilitatea existenței unor pagini secundare şi categorii; publicarea de informații curente sau cercetare pentru un public din afara sălii de clasă; comunicarea cu un public internațional; contribuția la cercetarea problemelor din lumea reală şi rezolvarea lor etc. Ulterior, studenții sunt capabili să realizeze portofolii, să furnizeze un organizator grafic pentru cercetare, să furnizeze un spațiu pentru înțelegerea în colaborare a lucrărilor scrise, experimentelor, cercetărilor, să organizeze şi colecteze link-uri ale blog-urilor altor studenți, să prezinte unele fragmente de idei, să organizeze şi să prezinte informații pentru proiectele destinate conferințelor ştiințifice.
- **Realizarea unui blog** - o modalitate bazată pe web, orientată spre text cu posibile hyperlink-uri şi imagini cu format tip jurnal, intrări datate cu informațiile curente în partea superioară; răspunsuri de la cititori; publicarea informațiilor curente sau cercetare pentru un public dincolo de sala de clasă; colectarea şi schimbul de informații cu ceilalți din afara sălii de clasă. Ulterior, studenții sunt capabili să reflecteze asupra celor citite sau asupra discuțiilor din sala de clasă, să investigheze subiectele online şi apoi să raporteze cu privire la cercetare, să înregistreze progresul unui grup la un proiect, să discute despre experiențele împărtăşite în sala de clasă, să copieze şi să alipească citate care dau de gândit din alte blog-uri sau alte resurse web, şi apoi să ofere idei cu privire la subiect.

În concluzie, putem menționa că integrarea tehnologiilor noi în procesul de instruire a schimbat procesul de predare-învățare nu numai ca formă, dar şi ca conținut, antrenând metode şi tehnici noi de predare. Ca exemplu a fost tratată metoda proiectului, o metodă interactivă şi, totodată, progresivă, ce contribuie la evoluarea individuală a studentului dezvoltându-i abilitățile necesare unui viitor specialist profesionist.

Referințe bibliografice:

1. Brut M. *Instrumente pentru E-learning. Ghidul informatic al profesorului modern.* Editura Polirom, Bucureşti, 2006.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ.* Editura Polirom, Iaşi, 2006.
3. Ionescu M. *Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect.* Editura Humanitas, Bucureşti, 2003.

4. Traian A. *Instrumente Web 2.0 utilizate în educație*. Editura Albastră, Cluj-Napoca, 2008.
5. Traian A. *Instrumente Web pentru profesori.* Editura ALL, Bucureşti, 2009.
6. http://ro.wikipedia.org/wiki/Web 2.0, 2010.
7. http://www.netview.ro/web-20-cu-ce-se-mananca/, 2010.
8. http://www.timsoft.ro/weblog/index.php?blog=1&cat=25, 2010.

MÉDIATION CULTURELLE ET ÉDUCATION: REPENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ARTS PLASTIQUES[1]

MAIA MOREL,
Docteure en Arts et Sciences de l'Art
Chercheure associée,
Institut National de la Recherche Scientifique,
Centre Urbanisation-Culture-Société,
Chaire *Fernand-Dumont* sur la culture,
Montréal (Québec), **Canada**

Rezumat: *Articolul abordează conceptul de «profesor-mediator cultural» în care se înscrie actualmente formarea profesorului de educație artistică plastică. În condițiile în care domeniul artelor plastice în şcoală constituie un teren propice pentru construirea relației dintre viitorii cetățeni, artă şi cultură -, instituțiile de formare continuă nu mai pot neglija necesitatea de a pregăti profesorul pentru rolul său de mediator cultural. După cum arată rezultatele unui studiu efectuat în mediul profesorilor din Republica Moldova, acest aspect al formării profesionale poate fi (şi trebuie) inclus în strategiile de perfecționare a cadrului didactic; cercetarea realizată pe teren ne permite să formulăm cîteva concluzii şi propuneri în acest sens.*

Abstract: *This article discusses the role of the teacher in the process of Art Education, which currently takes place in a new perspective, focusing on the teacher as a mediator. Actually, the visual arts in schools provide fertile ground to build links between the future citizens, art and culture; teachers training processes must reflect this orientation and incorporate it in their approaches and training practices. We present in this contribution some data and conclusions based on the teaching environment in Moldova.*

1. Problématique

Une société de savoir est censée promouvoir la recherche et la culture, en contribuant à la diffusion et à la valorisation des connaissances, en vue d'améliorer la qualité de la vie en société; une société de savoir a en outre la mission de soutenir le dialogue entre la science, la culture et la société.

Dans ce contexte, la médiation culturelle –qui est avant tout un processus de transmission -, se place au centre de politiques scientifiques et créatives étroitement dépendantes les unes des autres. C'est une démarche d'interprétation des produits culturels et artistiques qui se déroule en principe dans une perspective constructiviste, en permettant au public de prendre contact avec les œuvres artistiques, de comprendre de quelle façon elles sont influencées par la société et comment elles reflètent ses questionnements.

Le milieu de l'éducation – terrain propice à la mise en place de mécanismes d'initiation du futur public à la perception de l'art – est devenu un milieu vers lequel la médiation culturelle doit naturellement orienter ses actions. Dès lors, il est pertinent de se demander comment le processus de formation des acteurs de l'éducation artistique prend en compte le développement des compétences en matière de médiation culturelle par le biais des arts à l'école.

2. Antécédents de recherche et constats

Une étude de l'état des lieux montre que l'éducation artistique demeure en Moldavie tout particulièrement associée à l'enseignement des arts; ce processus porte le signe de la „tradition académiste de

[1] *NOTE:*
Cette communication présente des résultats partiels du Projet Contemporary ***Art and Society today****, réalisé grâce à une subvention de l'Open Society Foundations, Arts and Culture Program, Budapest.*

l'étude des arts, accumulée au fil du temps", qui est encore considérée comme un acquis favorable au progrès (Unesco, 2010, p. 6). La formation des acteurs de l'éducation artistique est axée sur diverses techniques artistiques et sur l'expression de l'individu. Cette démarche n'est guère orientée vers la réflexion sur le rôle que le professeur d'arts plastiques peut jouer dans les mécanismes de médiation culturelle et artistique auprès des jeunes.

Ainsi, des recherches menées auprès d'enseignants moldaves (à la Faculté de Formation continue de l'Université Pédagogique d'État Ion Creanga, Chisinau, 2011-2012), nous ont révélé que la formation des acteurs de l'éducation artistique s'inscrit dans quelques formules pédagogiques, installées de très longue date dans la pratique:

- pour la formation des enseignants du secondaire: l'apprentissage stérile de règles, de techniques artistiques et de repères chronologiques de l'histoire de l'art;
- pour la formation des enseignants du primaire: l'illustration/décoration/bricolage;
- dans certains cas, une „nouvelle" approche est d'usage: l'expression spontanée, qui n'est rien d'autre que des explorations techniques, privées de toute réflexion quant à l'intention plastique de l'auteur.

Concernant la question de l'approche culturelle de l'art, et de la transmission culturelle par le biais de l'art, nos interlocuteurs ont été généralement confus quant au sens du terme „culture": celle-ci reste encore dans leur opinion associée à la création populaire (le plus souvent au folklore oral). C'est en fait là une représentation de la culture héritée du système soviétique, qui n'est pas mise en relation avec les arts plastiques, et encore moins avec l'éducation artistique à l'école.

Ces constatations nous permettent d'affirmer que les participants à notre étude ont été formés à pratiquer des activités didactiques en arts plastiques déconnectées de toute démarche en lien avec la culture et *a fortiori* avec la médiation culturelle. On a affaire à une situation „à l'ancienne" où les professeurs mettent en place des enseignements, leur activité n'est pas apparentée à l'idée de médiation culturelle.

3. Perspectives de réflexion

La médiation culturelle est par définition un processus de mise en relation entre la culture et la société; elle vise à tisser des liens constants entre le monde des créateurs et le spectateur, entre les produits d'art et l'espace public, en d'autres termes entre les citoyens et la culture (Lamizet 2000, Caune 200, Caillet 2007, Lacerte 2007, Liot 2010).

Puisque la médiation culturelle envisage de faire de chaque personne un acteur culturel, l'école devient alors le terrain d'un ensemble de pratiques allant vers la diffusion des savoirs culturels auprès du plus grand nombre possible de futurs citoyens (Audet et Saint-Pierre 1997, Forest et Sgard 2008); le rôle de l'enseignant dans ce contexte devrait s'allier à celui d'un „passeur culturel" (Zakhartchouk, 1999). Pourquoi cette nouvelle terminologie et cette nouvelle approche sont-elles nécessaires ? Parce que l'on se rend compte que les pratiques traditionnelles d'éducation artistique ne portent pas de fruits, étant déconnectées de la dimension culturelle: elles ne prennent pas en compte les notions d'accès et d'accessibilité des jeunes aux produits artistiques, ni d'art participatif et communautaire, ni de rencontre et d'interaction de l'art avec le public.

Dès lors, la problématique qui prend forme actuellement dans les recherches sur l'éducation artistique vise la formation chez les enseignants d'habiletés de médiation culturelle (Gauthier et Mellouki, 2003). Il serait donc d'actualité de se demander:

- dans quelle mesure l'éducation représente un „dispositif de médiation" assurant la mise en relation de la production artistique avec les publics;
- quels sont les liens entre les finalités des arts à l'école et le parcours de formation des enseignants relatif à la médiation culturelle;
- comment les stages pédagogiques des enseignants (du primaire et du secondaire) assurent leur habilitation à la médiation culturelle et artistique.

4. Quelques propositions

Ce qui devrait se faire, à notre avis, dans la formation des acteurs de l'éducation artistique de Moldavie, est:

1. d'introduire dans le milieu enseignant l'expérience de travail „d'accompagnateur", intégrant la problématique de la médiation culturelle,
2. d'aider chaque enseignant à analyser sa pratique auprès des jeunes et à construire une démarche axée sur l'appropriation culturelle,
3. d'accroitre la place de la dimension culturelle dans les apprentissages artistiques à tous les niveaux de formation.

Les propositions plus générales que nous pouvons formuler par rapport à cette problématique concernent la mise en perspective des politiques gouvernementales en matière de médiation culturelle et artistique touchant l'art et la culture: documents officiels, programmes universitaires, recherches et pratiques de l'éducation artistique, analyse de la formation initiale et continue des acteurs de l'éducation artistique. Les résultats de cet examen des politiques culturelles et éducatives, ainsi que de tous les documents appropriés permettraient d'évaluer les points forts et les points faibles des actions pour la médiation culturelle et artistique dans le système éducatif moldave, et d'envisager des ajustements ou des améliorations pour l'avenir de la médiation culturelle par le biais de l'école.

Références bibliographiques:

1. Audet Cl., Saint-Pierre D. *École et culture, des liens à tisser*. Institut québécois pour la recherche et la culture, Sainte-Foy, Canada, 1997.
2. Caillet É. *Accompagner les publics, la médiation culturelle.* L'Harmattan, Paris, France, 2007.
3. Caune J. *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle.* Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 2006.
4. Forest M., Sgard Cl. *Éducation et action culturelle, politique et activités*. Ministère de la Culture, Direction du patrimoine et de la muséologie, Québec, Canada, 2008.
5. Gauthier Cl., Mellouki M. *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées: regards croisés*. Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Canada, 2003.
6. Lacerte S. *La médiation culturelle: Pour qui ? Pourquoi ?* Communication présentée dans le cadre des Rencontres sur la médiation culturelle. Ville de Montréal, Canada, 2007.
7. Lamizet B. *La médiation culturelle.* L'Harmattan, Paris, France, 2000.
8. Liot Fr. (dir.) *Projets culturels et participation citoyenne. Le rôle de la médiation et de l'animation en question*. L'Harmattan, Paris, France,2010.
9. Zakhartchouk J.-M. *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF Éditeur, Paris, France, 1999.

Sites web:

- Centre de recherche sur l'intermédialité
- *http://cri.histart.umontreal.ca/cri/fr/cdoc/fiche_institution.asp?id=191* (consulté le 27 janvier 2012).
- Culture pour tous, Initiatives *http://www.culturepourtous.ca/initiatives.htm* (consulté le 27 janvier 2012).
- Médiation artistique et innovation managériale. Culture pour tous. Symposium international, 5-6 décembre 2011
- *http://www.culturepourtous.ca/lacultureenentreprise/symposium/* (consulté le 27 janvier 2012).
- UNESCO. Arts education in the Republic of Moldova: building creative capacities for XXI century. Office in Moscow, 2010 http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002120/212061m.pdf (consulté le 7 juillet 2012).

**ALFABETIZAREA TEHNOLOGICĂ ÎN CONTEXT ŞCOLAR –
IMPERATIV PENTRU O SOCIETATE BAZATĂ PE CUNOAŞTERE**

MIHAI PAIU, *doctor,* U.S.M.
RODICA NOSKO,
lector superior, cerc. şt. stagiar, I.Ş.E.

Abstract: *The article addresses one of the basic challenges to which the contemporary education system must react appropriately - to prepare the young generation for successful integration within a rapidly changing technological world. It is referring to the positive experience in the field of the high development level countries vis-à-vis the situation in the Moldovan education system. The authors describe some concepts regarding the structure and content of technology education as a compulsory school discipline from the perspective of reconceptualization.*

Lumea modernă în care trăim constituie o multitudine de provocări şi perspective, de evoluţii ale tehnologiilor şi doar omul poate determina sensul evoluţiei umane – spre progres, perfecţiune şi ordine sau spre autodistrugere – ceea ce impune asumarea unor responsabilităţi şi moralităţi adecvate în utilizarea raţională a tehnologiilor şi energiilor pe care le deţinem astăzi şi pe care le vom deţine în viitor.

În noile condiţii, în faţa sistemului educaţional se impune sarcina formării calităţilor de flexibilitate, adaptabilitate, curiozitate intelectuală, receptivitate la schimbare, deschidere faţă de progresul şi evoluţia tehnologică rapidă, precum şi formarea unei culturi de bază în domeniul tehnologiilor. Aceasta se referă la cultivarea unei viziuni de ansamblu asupra tehnologiei, formarea unei atitudini active morale şi responsabile în raport cu dezvoltarea şi exploatarea acesteia. Astfel, educaţia tehnologică devine o componentă a educaţiei de bază care trebuie realizată cât mai de timpuriu pentru a crea premisele unei concepţii corecte şi atitudini motivate, prin asimilarea unor valori şi principii etice ce definesc raportul societate – natură – tehnologie.

Respectiv, educaţia tehnologică este o disciplină şcolară specifică societăţii contemporane tehnologizată în toate domeniile activităţii umane. Doar douăzeci de ani în urmă sistemele educaţionale încă nu aveau în vizor obiectivul de dezvoltare a competenţelor tehnologice. Primele care au conştientizat necesitatea includerii în programele de studiu a educaţiei în spiritul tehnologiilor au fost ţările cu un nivel înalt de dezvoltare. Un studiu comparativ în acest sens a fost realizat de Aki Rasinen, lector superior în pedagogia tehnologiei din cadrul Universităţii Jyväskylä, Finlanda în 2003 care prezintă analiza documentelor de curriculum aprobate în 6 state: Australia, Anglia, Franţa, Olanda, Suedia, Statele Unite ale Americii şi a avut ca scop lansarea iniţiativei de elaborare a unui nou curriculum pentru educaţia tehnologică în Finlanda. Cauza selectării acestor şase state constă în faptul că sistemele lor educaţionale au reuşit să dezvolte rapid domeniul de educaţie tehnologică, realizând cercetări profunde, experimentând noi programe şi elaborând noi materiale de instruire, aceste acţiuni fiind bazate pe necesitatea pregătirii elevilor pentru participarea în tehnologiile viitorului în rapidă schimbare. Tehnologia nu este abordată ca ceva bun ce trebuie acceptat sau ca ceva rău ce urmează a fi ignorat sau respins. Tehnologia este în jurul nostru, dorim noi sau nu. În aşa mod, elevii trebuie educaţi să se descurce şi să facă faţă tehnologiilor, să le dezvolte în echilibru cu mediul şi să le abordeze studierea lor într-o manieră realistă şi critică. Raţionamentul comun pentru aceste ţări este necesitatea de a pregăti elevii pentru viaţa într-o lume care se schimbă rapid din punct de vedere tehnologic. Se focusează pe învăţarea planificării şi căutării soluţiilor pentru probleme tehnologice, pe devenirea unui utilizator informat al tehnologiilor, pe cultivarea gândirii inovative. Alt punct comun este abordarea aspectelor sociale, estetice şi de mediu, la fel ca şi învăţarea prin acţiune şi soluţionarea problemelor.

În contextul provocărilor actuale, educaţia tehnologică este o formaţie culturală nouă, având rădăcini mai noi din raportul omului contemporan cu tehnologia, care devine o componentă indispensabilă a culturii de bază şi o axă de acţiune pentru educaţia pe parcursul întregii vieţi. Specificul acestei discipline şcolare relativ noi are mai multe faţete: ET nu este nici învăţământ teoretico-ştiinţific şi nici învăţământ profesional tehnic; ET are un caracter dual: teoretic şi practic, ştiinţific şi tehnologic; ET nu se poate sprijini doar pe

curricula şcolare; în condiţiile modernităţii ET nu poate fi doar instruire practică, iniţiere într-o artă/meşteşug tradiţional/naţional sau o profesionalizare timpurie.

Ţinând cont de faptul că în societatea contemporană, educaţia tehnologică devine una din disciplinele cu o importanţă tot mai mare pentru viitoarea integrare în societate a tinerei generaţii, în Republica Moldova apare necesitatea reconceptualizării şi valorificării statutului acestei discipline. Situaţia actuală demonstrează că există un dezechilibru între cunoaşterea ştiinţifică şi ponderea activităţilor practice, în care predomina cea din urmă, astfel, ignorându-se importanţa cunoaşterii contextului tehnologic în care se înscriu dexterităţile practice. O altă problemă constă în perceperea tehnologiei ca un proces îngust de confecţionare, în mare parte manuală, a unor obiecte în baza aşa ziselor "Fişe tehnologice". În contrariu, în lumea contemporană termenul tehnologie are o conotaţie mult mai largă - "Procesele creative şi de know-how care ajută oamenii să utilizeze instrumente, resurse şi sisteme pentru soluţionarea problemelor şi sporirea controlului asupra mediului natural şi construit în efortul de a ameliora/îmbunătăţi existenţa umană." (Definiţie elaborată de UNESCO, 1985).

Probleme: În general, poziţionarea educaţiei tehnologice ca disciplină şcolară în cadrul învăţământului preuniversitar atestă neconcordanţe şi incoerenţe pe verticală la nivelul treptelor de şcolaritate - educaţie preşcolară, învăţământ primar, gimnazial şi liceal (unde lipseşte cu desăvârşire). În cadrul disciplinei, de asemenea se identifică incoerenţe la nivelul interrelaţionarii modulelor de studiu, dar şi în aspect inter şi transdisciplinar. Ca obiect de studiu, educaţia tehnologică mai continuă să fie marginalizată (inclusiv prin reducerea la minim posibil a timpului rezervat în programele şcolare), considerând-o drept „instruire prin muncă", astfel încadrarea elevilor în activităţi menajere, de salubrizare şi agricole devenind o practică tot mai frecventă, ceea ce nu contribuie la realizarea deplină a curriculumului în vigoare. Mai mult, însuşi curriculumul la educaţia tehnologică din Republica Moldova este depăşit în contextul dezvoltării şi implementării tehnologiilor în toate domeniile de activitate umană, care au devenit deja de peste două decenii obiectul de studiu al educaţiei tehnologice în marea majoritate a sistemelor de învăţământ din lume. La nivel de implementare a curriculumului în vigoare se atestă o tendinţă de promovare îngustă a modulelor şi conţinuturilor curriculare, fără a lua în considerare motivaţiile, capacităţile şi aptitudinile diferenţiate ale elevilor, accent punându-*se pe meşteşugurile populare,* ceea ce nu este, după cum am menţionat mai sus, un conţinut prioritar pentru ET în context contemporan. Astfel se predă doar ceea ce cunoaşte profesorul în funcţie de asigurarea didactică a instituţiei de învăţământ. Numărul redus de ore opţionale la decizia şcolii, prevăzute în planul de învăţământ, nu permite extinderea conţinuturilor educaţiei tehnologice în domenii mai actuale, pentru a putea asigura flexibilitate şi adaptare a ofertei şcolii la specificul local.

Pentru depăşirea problemelor evidenţiate şi proiectarea căii de reconceptualizare şi modernizare a curriculumului naţional la educaţia tehnologică, se recomandă studierea Ghidului de Educaţie Tehnologică, destinat profesorilor şi factorilor de decizie, elaborat de Consiliul Mondial al Asociaţiilor pentru Educaţie Tehnologică (WOCATE) pentru UNESCO în 2003. WOCATE şi UNESCO promovează un efort unificat pentru implementarea educaţiei tehnologice calitative în cadrul familiei, comunităţii locale şi a contextelor sale agricole, industriale, de business şi altele. Ghidul este elaborat în ajutorul profesorilor din lumea întreagă pentru implementarea educaţiei tehnologice în contextul circumstanţelor existente sau cu investiţii minimale. Autorii sunt convinşi că o educaţie tehnologică efectivă poate avea loc doar bazându-se pe aceea ce profesorii creativi găsesc şi prezintă în mediul în care activează elevii lor. Această resursă academică descrie menirea şi scopurile ET şi prezintă unele idei care pot sprijini lansarea unui astfel de program. El include o schiţă de curs, identifică obiectivele, activităţile instrucţionale şi procedurile de evaluare. Profesorii sunt încurajaţi să revizuiască, ajusteze sau extindă activităţile sugerate.

Competenţe-cheie în domeniul alfabetizării tehnologice, incluse în Ghidul de Educaţie Tehnologică ţin de următoarele aspecte: *interpretarea şi evaluarea tehnologiilor; resurse şi constrângeri în tehnologii; sisteme tehnologice; tehnologie, mecanizare şi automatizare; comunicare vizuală; comunicare electronică; tehnologii de producere şi procesare a materialelor; energie şi transport.*

Studiind experienţa ţărilor avansate şi recomandările incluse în Ghidul UNESCO, în Republica Moldova este lansată activitatea de reconceptualizare a educaţiei tehnologice, care a fost ajustată la cerinţele contemporaneităţii doar prin denumire, *nu şi prin conţinut*. În scopul asigurării mobilităţii instituţiilor de

învățământ, cadrelor didactice, elevilor şi părinților, în funcție de resursele necesare, este oportun de a practica în continuare structura modulară a conținuturilor educaționale integrate pe domenii tehnologice. Domeniile tehnologice vor avea statut obligatoriu, iar modulele din interiorul lor – statut opțional. Dintre domeniile care ar putea fi parte din noua concepție de ET listăm următoarele:

A. *Economia casnică.*
B. *Ce este tehnologia?*
C. *Tehnologii de comunicare şi informare.*
D. *Materiale şi tehnologii de procesare (inclusiv arte industriale, arte manuale tradiționale şi moderne etc.).*
E. *Tehnologii în energie şi putere.*

În linii mari, conținuturile propuse de curriculumul actual nu vor fi total înlocuite, însă majoritatea lor urmează să fie integrate într-un context modern. De pildă, artele textile tradiționale fac parte din domeniul tehnologic de procesare a materialelor, studierea lor sumară fiind axată anume pe acest aspect drept exemplu la capitolul „prelucrare manuală a materiei prime". Astfel, într-un nou context, nu se presupune studierea profundă a fiecărui meşteşug în parte. În caz contrar, conținutul național îngust al disciplinei de educație tehnologică intră în contradicție cu denumirea aplicată în plan mondial şi competențele preconizate, *or dacă se doreşte artă populară, denumirea obiectului trebuie să fie respectivă*. În condițiile globalizării, sunt importante atât flexibilitatea şi deschiderea spre schimbare şi evoluție tehnologică, cât şi conservarea valorilor naționale, însă dacă studiem doar tradițiile în detrimentul evoluției, riscăm să rămânem cu trecutul fără perspective de viitor.

Referințe bibliografice:

1. *Educație Tehnologică. Curriculum şcolar pentru clasele a V-a – a IX-a.*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Autori: Rusu A. (coord.) et al. Editura Lyceum, Chişinău, 2010
2. *Educație tehnologică. Programă şcolară. Clasele a V-a – a VIII-a.* Ministerul Educației, Cercetării şi Inovării. Bucureşti, 2009
3. Mircescu M. *O componentă de bază în învatamîntul modern - educația tehnologică.* Revista de pedagogie. Institutul de Ştiințe ale Educației, Bucureşti. http://www.1educat.ro/resurse/ise/educatia_tehnologica.html
4. Rasinen A. *An Analysis of the Technology Education Curriculum of Six Countries*. Journal of Technology Education, Vol. 15, No. 1, Finland, 2003 http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v15n1/pdf/rasinen.pdf
5. *Technology education guide.* The World Council of Associations for Technology Education (WOCATE), Michael J. Dyrenfurth, Kati Langer, Detlef Wahl (Compilers). UNESCO, 2003. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132001e.pdf
6. *Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology.* International Technology and Engineering Educators Association ITEA, 2000. http://www.iteea.org/TAA/Publications/TAA_Publications.html#Standards

SPAȚIUL ŞI EDUCAȚIA PLASTICĂ
(Modalități de explorare a spațiului în cadrul educației plastice la clasele I - VIII)

VASILE CIOCA, *doctor,*
Universitatea de Artă şi Design, Cluj-Napoca, **România**

Abstract: *The author presents the attempts to structure a possible didactic strategy of addressing space in plastic education classes. The ways of studying and exploring space with the help of plastic means in 1st-7th grades are tested, based on Heidegger's ideas. The author presents the attempts to structure a possible didactic strategy of addressing space in plastic education classes. The ways of studying and exploring space with the help of plastic means in 1st-7th grades are tested, based on Heidegger's ideas. The following phenomenological aspects of space: 1. the vast space that surrounds and envelops the objects, 2. the space contained inside the objects, 3. the space contained in a group of objects in hollows of a specific shape, they are spaces with which it is operated in architecture, sculpture, theater plays, painting and cinema. These spaces can be approached in a didactic way in the field of visual education. The exercises, games, visual-plastic experiments of exploring space presented here are, in their majority, ingenious and attractive solutions. The exercises, games, visual-plastic experiments of exploring space presented here are, in their majority, ingenious and attractive solutions.*

INTRODUCERE

Copilul începe să deseneze/ picteze, să mâzgălească în jurul vârstei de doi ani. Ce desenează el de fapt? El desenează de toate, căci ochii lui „înghit" o mulțime de culori, copaci, flori, oameni, case, obiecte, maşini, străzi, sate, oraşe, animale, nori, stele, ape, jucării, îngeri, zei, drăcuşori, zmei, naturi statice, portrete, peisaje, nave cosmice, peşteri, extratereştri, împărați, eroi, voinici, peşteri, lumi subacvatice, stații interplanetare, linii, gesturi/ mişcări, pete, puncte, linii, forme... Dar pe lângă toate acestea şi multe altele pe care le vede, el mai poate picta/ desena şi lucruri pe care nu le „paşte" cu ochii: sunete, muzică, mirosuri, gusturi, gânduri, sentimente etc. Dar spațiul poate fi desenat? Sau acesta este o abstracție ce ține de filozofie, matematică şi fizică? Indiferent dacă ştim sau nu ştim nimic despre spațiu noi nu putem exista în afara lui. Trăim, ne deplasăm, locuim prin şi în diferite spații. Unii iubim locurile de la munte, alții adoră nesfârşita Mare; mulți poartă în sufletul lor, locurile natale deşi trăiesc pe alte meleaguri; unii s-au legat sufleteşte, din cine ştie ce pricini, de Veneția, Roma, Tokio, Londra, Insula Paştelui, Sahara, Delta Dunării, Suceava; avem cu toții anumite locuri preferate; ne impresionează profund anumite spații/ locuri sacre (piramidele din Egipt, templele şi bisericile diferitelor religii, peşteri unde au viețuit sfinți, monahi, înțelepți), locuri unde s-au întâmplat lucruri memorabile (Alba Iulia, New York)... Unii dintre noi nu se simt bine în spații închise, alții au oroare de spații vaste, deschise în toate direcțiile; unii au rău de Mare, alții de înălțime, unii sunt pasionați de peşteri sau de lumea subacvatică; cosmonauții au avut parte de experiențe şi trăiri unice în spațiul cosmic; sunt oameni care descriu călătorii imaginare în locuri total diferite de cele cunoscute... Cum îi ajutăm pe copii să exploreze spațiile cu ochii, culorile, liniile, formele, punctele şi celelalte mijloace plastice? Putem oare desena spațiul sau este o pierdere de vreme? Iar dacă putem face acest lucru, ce relevanță are el în dezvoltarea personalității umane? Suntem nişte ființe spațiale sau spațiul e o invenție a minții umane, un cuvânt, o noțiune care învăluie în ceață o experiență/ trăire ancestrală inexplicabilă?

Încercăm să construim o posibilă strategie didactică de abordare a spațiului în cadrul educației plastice.

DESPRE SPAȚIU ÎN GENERAL

Spațiu: mediu al lucrurilor (în care se scaldă lucrurile); loc, suprafață, întindere limitată; întinderea, locul care ne înconjoară; este atributul obiectelor; loc liber între obiecte, distanță, interval; văzduh, întindere nemărginită care cuprinde corpurile cereşti; are aspectul unui întreg neîntrerupt.

Spațiu: este forma experienței noastre sensibile, este un mijloc ideal – o structură a spiritului, care conține percepțiile noastre şi în care noi localizăm mişcări, evenimente, procese şi corpuri. În experiența cotidiană spațiul este: omogen, izotrop, continuu, nelimitat.

SPAȚIUL LA HEIDEGGER

Spațiul – aparține el oare acelor fenomene originare în prezența cărora (Goethe) omul este cuprins de un fel de sfială ce poate merge până la teamă? Dificultatea definirii spațiului reiese din faptul că dincolo de spațiu nu se află nimic din care el să poată fi dedus. Specificul spațiului trebuie să se arate pornind de la el însuşi; dar în acest caz mai poate fi surprins acest specific? Dacă specificul spațiului ne scapă, atunci vorbirea noastră despre spațiul artei rămâne la rându-i în obscuritate. Referitor la artă, Haidegger, menționează trei tipuri de spațiu care pot fi deduse din spațiul fizic ca specii derivate:

– spațiul înăuntrul căruia imaginea plastică poate fi descoperită asemenea unei prezențe obiectuale (sculptura, tabloul ca obiecte plasate într-un loc anume);
– spațiul închis în volumele unei figuri (spațiul/ golul închis, localizat în interiorul unei forme bidimensionale sau tridimensionale; spațiul localizat în interiorul unui pătrat sau al unei sfere);
– spațiul care rezidă în golul existent între volume (între formele dintr-o compoziție bidimensională sau tridimensională).

Aceste aspecte fenomenologice ale spațiului: **spațiu vast care scaldă, învăluie obiectele**, **spațiul cuprins în interiorul obiectelor, spațiul cuprins în golurile dintre un grup de obiecte sau forme grupate într-un loc anume** (oraş, cartier, clădire, monument, tablou, cameră, scenă etc.) sunt spații cu care se operează în arhitectură, sculptură, teatru, pictură, film. **Aceste spații pot fi abordate didactic în câmpul educației vizuale.**

Dar cum putem afla ce e specific spațiului? Heidegger caută răspunsul în limbă, în experiențele originare care sunt păstrate în cuvinte. Spațiul este ceva rânduit, rostuit, strâns laolaltă prin intermediul unui loc, adică prin intermediul unui lucru (lucrul/ obiectul/ punctul/ forma localizează, fixează, ancorează).Spațiul se percepe doar ca un rezultat/ consecință a lucrurilor. Dar lucrurile nu aparțin sau odihnesc într-un loc, ci sunt ele însele locuri odihnind în sine.

Spațiul ca loc (spațiu ambient: o cameră, o curte, o stradă, o piață, un parc etc.).

Obiect-lucru ca loc (spațiu inerent: un vas, un dulap, o casă, un copac, o maşină, o căpiță, o stâncă, o statuie etc.).

Legătura dintre ele (**spațiul ca loc** şi **obiect-lucru ca loc**) face ca spațiul pe care îl străbatem/ trăim (ca **spațiu al experienței**) să funcționeze ca o materie/ energie discontinuă, percepută doar prin relație cu modificarea în interiorul său a unor densități diferite. **Spațiul experienței** perceput ca densități diferite de materii şi energii. Obiectele percepute ca decupaj din context, ca nişte spații autonome mai mult sau mai puțin închise/ deschise/ întredeschise printr-un halou vectorial de energii subtile.

Spații sacre: îmblânzirea abstracției spațiului infinit prin întemeierea unui spațiu calitativ al lucrurilor, al unor izolări sacre, locuri de dialog între om şi cosmos, între om şi divinitate, între om şi transcendent.

MODALITĂȚI DE STUDIERE/ EXPLORARE A SPAȚIULUI ÎN CADRUL EDUCAȚIEI PLASTICE

O posibilă strategie de abordare a spațiului în activitățile plastice ar trebui să pornească de la caracteristicile de vârstă şi de la abordarea spațiului ca obiect, mediu înconjurător/ambianță, direcție/ desfăşurare/ mişcare şi raport, relații între obiecte/ substanțe/ materii/ forme/ calități.

Spațiu ca obiect: studii de forme pline şi goale concomitent (cuburi, cutii, case, camere, gropi, căpițe, forme de relief etc. Toate acestea văzute din unghiuri diferite. Analizarea unor forme pline/ goale din reproduceri de artă. Forme tridimensionale reprezentate în diferite perspective (axonometrie). Crearea unor experiențe de relaționare a elevului cu volumul/ spațiul obiectelor: obiect văzut cu un singur ochi, cu doi ochi pe rând; obiecte desenate după ce au fost pipăite şi nu văzute; obiecte desenate din exterior şi din interior, obiecte desenate văzute fiind lipite de nas; văzute de sus, de dedesubt etc. suprafața obiectelor mărită (textura). Exerciții de desfăşurări de obiecte (de la tridimensional la bidimensional), construirea obiectelor prin linii/ tije/ sârme (structura lor geometrică), construirea unor obiecte prin realizarea unor carcase din hârtie, carton alte materiale. Schițe, studii de carcase a diferitelor structuri şi forme naturale dar şi de obiecte construite de om.

Spațiul ca mediu înconjurător, ambianță, loc, scenă, vas.

Spațiul sub această formă se referă la un grup de obiecte care sunt grupate în acelaşi loc şi la golurile/ spațiile dintre obiecte. El este un spațiu circumscris, localizat, decupat din spațiul vast, cosmic cu care întreține anumite raporturi (e suficient să ne gândim la spațiul interior al unui edificiu, la spațiul unei străzi sau piețe, la spațiul unui cartier, oraş etc.). Acest spațiu ambiental/ambient e constituit din plinuri (obiecte/ forme) şi goluri (vid, aer, ceață, substanță diluată/ transparentă). Acest spațiu locuit de obiecte (locuri libere şi locuri ocupate de obiecte) poate fi structurat foarte diferit având calități, expresii diferite: aici intră în joc anumite relații/ relaționări:

- **relații între obiecte şi spațiul gol** (domină plinul, golul sau avem echilibru, aglomerări, dispersări, câmpuri plastice grele, uşoare, plate, vibrete, calme, tensionate, diferite desfăşurări ritmice etc.);
- **relații între spațiul gol şi trasee/ direcții de grupare a obiectelor/ formelor** (direcții, scheme dominant verticale, orizontale, oblice, circulare, spiralice etc. rezultând printre alte spații/locuri/compoziții închise, deschise, dinamice, statice);
- **relații între obiectele/formele ce populează spațiul respectiv** (mărimi şi calități diferite, contraste, armonii, familii de forme, simetrii, grupări simetrice/asimetrice etc.);
- **suprarelații între aceste trei tipuri de relații menționate mai sus.**

În toate aceste cazuri putem concepe/ iniția diferite exerciții, jocuri, probleme de exersare, explorare, experimentare de relaționări (între spații date şi câteva elemente – forme, pete, linii, puncte; relaționări de forme culori, pete, linii între ele în spații libere, nelimitate; relaționări de elemente/ obiecte pe diferite scheme mai mult sau mai puțin geometrice, simetrice asimetrice etc. în spații limitate sau libere.

Spațiul ca direcție, desfăşurare, mişcare.

Sunt domenii artistice (dans, film, teatru, arta cinetică) unde mişcarea, desfăşurarea, direcțiile, traiectoriile, viteza sunt mijloace de expresie esențiale în hora cărora intră obiectele, actorii/trupurile circumscriind anumite spații. Şi aceste aspecte ale spațiului pot fi exersate, jucate, explorate mai ales prin modalități de învățare integrată, prin analiza unor imagini filmice sau realizarea de imagini animate etc.

Exerciții, jocuri, experimente vizual-plastice de explorare/jucare a spațiului real şi a imaginii plastice a acestuia:

- - explorarea vizuală, tactil chinestezică şi plastică a unor corpuri cubice, rotunde, pline, goale, delimitate de suprafețe sau de tije/ linii. Conştientizarea exteriorității şi interiorității obiectelor/ formelor şi a graniței dintre acestea: contur, piele, coajă, pereți, carcasă; construirea plastică a granițelor prin linii, suprafețe/ plane, texturi.
- - desenarea drumului pe care îl parcurge o furnică pe diferite suprafețe de obiecte pline sau goale (pe un obiect cubic, rotund, pe obiecte goale pe dinăuntru, pe trei-patru obiecte diferite puse unul lângă altul).
- - desenarea drumului parcurs de o furnică care pătrunde pe un orificiu în interiorul unui obiect gol şi iese pe alt orificiu (obiectul este delimitat de suprafețe plane sau curbe).
- exerciții de desfăşurări de obiecte: un cilindru gol, un cub, un măr etc.
- exerciții de secționări/ tăieri de obiecte cu diferite plane (măr, pară, cub de carton etc.) desenarea şi desfăşurarea lor.
- explorarea vizuală şi desenarea unor cutii mari fără planul de sus văzute de sus; desenarea apoi a camerelor propriului apartament fără tavan şi văzut de sus.
- realizarea unor corpuri/ forme 3D din sârmă sub forma unor structuri de linii (fructe, vase, corpuri geometrice etc.).
- grupaje de obiecte/ forme 3D pline şi acoperite de o draperie moale; desenarea/ pictarea acestora acoperite apoi descoperite.
- pictarea/ desenarea unor grupaje de obiecte pline, goale etc. plasate în cutii-camere cu un perete/ plan eliminat şi eventual cu lumină dirijată.
- gruparea unor elemente plastice (pete, puncte, linii, forme, culori) într-un cadru dat (suport plat sau curbat pătrat, dreptunghiular, rotund, oval) cu dominarea plinului sau golului.

- gruparea unor elemente plastice bi- sau tridimensionale după anumite trasee sau configurații: cerc, cruce, pentagon, triunghi etc.
- exerciții de relaționare a elementelor plastice ce populează şi/sau configurează un spațiu plastic: aceeaşi familie de forme (numai rotunde, numai ramificate), aceeaşi culoare sau familie cromatică, aceeaşi tratare a suprafețelor (plată, picturală, grafică, sculpturală).

ÎN LOC DE CONCLUZII

Experimentăm în continuare noi jocuri, exerciții, probleme vizual-plastice, modalități de abordare a dimensiunilor şi fațetelor complexe ale spațiului în cadrul educației vizuale. Situațiile de explorare/ construire/ imaginare/ înțelegere a problemelor legate de spațiu şi reprezentarea lui, imaginate/ gândite şi elaborate de noi, au stârnit interesul elevilor (clasele I – VII) şi al profesorilor colaboratori din mai multe şcoli. Problematica spațiului în cadrul activităților plastice este extrem de complexă şi necesită o abordare multi-, inter-, transdisciplinară şi cu siguranță nu poate fi redusă doar la clasica perspectivă liniară şi aeriană. Explorarea problemelor spațiului şi configurarea lui plastică nu se face prin ilustrații cu planşe model, ci prin **învățare ludic-exploratorie**.

Referințe bibliografice:

1. Ailincăi C. *Modele de reprezentare a spațiului în artele vizuale.* Teza de doctorat. 2004.
2. Bachelard G. *Poetica spațiului*. Editura Paralela 45, Piteşti, 2003.
3. Cheng F. *Vid şi plin*. *Limbajul pictural chinezesc*. Editura Meridiane, Bucureşti, 1983.
4. Florenski P. *Perspectiva inversă şi alte scrieri*. Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
5. Francastel P. *Pictură şi societate*. Editura Meridiane, Bucureşti, 1970.
6. Heidegger M. *Originea operei de artă*. Editura Univers, Bucureşti, 1982.
7. Kant I. *Critica rațiunii pure.* Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1969.
8. Leibniz G.W. *Opere filozofic.* Editura Ştiințifică, 1972.
9. Merleau-Ponty M. *Fenomenologia percepției*. Editura Aion, Oradea, 1999.
10. Piaget J., Inhelder B. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Editura P.U.F., Paris, 1948.

STRATEGIILE DE FORMARE A CUNOŞTINȚELOR LA DISCIPLINA EDUCAȚIE MUZICALĂ

VIORICA CRIŞCIUC, *doctorandă*,
Universitatea „Alecu Russo" din Bălți

Abstract: *The article, conceived scientific and theoretical, practical and applicative, touches upon the problem of the strategies specific to the field of music education. In this research, the didactic strategies are materialized through specific strategies developed in relation to the specificity of music education. Our research is focused on the analysis and delimitation of the specific strategies of music education discipline, through which we propose a theoretical route, with practical ways of formation of the contextualized application capacity of the musical knowledge to pupils, in musical-teaching activities of the lesson. The specific strategies of music education are not designed as a fixed structure, but a dynamic one, which are adaptable to the specific contents of teaching and learning at music education discipline.*

Keyword: *didactic strategies, strategies specific to music education, process of formation, musical knowledge, music education.*

În opinia noastră, cei mai buni profesori sunt cei capabili să combine metodele şi tehnicile de predare-învățare-evaluare în toate modurile posibile, pentru atingerea scopului propus. Strategiile specifice educației muzicale nu sunt proiectate ca o structură fixă, ci una dinamică, adaptabilă la conținuturile specifice de predare-învățare. Rezultat al contopirii strategiei de predare şi strategiei de învățare, **strategia** se constituie la intersecția strategiilor celor doi parteneri ai procesului de instruire: profesorul şi elevul. Pentru profesor strategia de predare reprezintă „performanțele sale în materie de prezentare, într-un fel sau altul, a unui subiect (conținut) nou", iar pentru elev strategia de învățare constituie „modul activ de percepere, de

organizare, de elaborare şi precizare faţă de respectivul subiect sau conţinut nou care i-a fost supus atenţiei" [10, p. 106]. Activităţile specifice procesului de formare a cunoştinţelor muzicale pot fi identificate din perspectiva celor „doi actori ai educaţiei„ profesorul şi elevul [5, p. 279]. Din acest punct de vedere este oportun să vorbim despre strategii specifice de formare la elevi a cunoştinţelor muzicale. Din perspectiva profesorului, procesul de predare este activitatea specifică realizată în cadrul procesului de învăţământ, iar din perspectiva elevului, activitate specifică, înţeleasă în sens psihologic, este activitatea de învăţare ca efect imediat şi de perspectivă a predării. Strategiile de formare a cunoştinţelor muzicale pot fi clasificate după următoarele criterii:

1. Particularităţile de vârstă şi respectiv a gândirii elevilor, în: (a) strategii inductive (*ce conduc elevul de la perceperea intuitivă la gândirea abstractă, de la observarea şi analiza faptelor concrete la generalizarea şi elaborarea de noţiuni*); (b) strategii deductive (*prin care se parcurge drumul invers, de la abstract la concret, de la general la particular*); (c) strategii analogice (*bazate pe modelare*); (d) strategii mixte.
2. Gradul de dirijare a procesului de predare: (a) strategii algoritmice (*bazate pe dirijare strictă, pas cu pas în procesul predării*); (b) strategii nealgoritmice (bazate pe învăţare independentă, nondirijată). (c) strategii semi-algoritmice (*în care gradul de independenţă a elevilor este ponderat*). De fapt, ultimele tipuri de strategii se întâlnesc îmbinate sub forma unor strategii mixte. Respectiv, propunem în figura de jos clasificarea strategiilor didactice specifice Educaţiei muzicale.

Strategiile specifice educaţiei muzicale se manifestă prin următoarele aspecte: (a) ştiinţific (*strategiile specifice muzicii sunt parte componentă a ştiinţelor educaţiei*); (b) descriptiv (*strategiile reprezintă un algoritm al procesului educaţional, incluzând ansamblul de obiective, conţinuturi, metode şi mijloace specifice muzicii*); (c) acţional (*realizarea procesului tehnologic propriu-zis, funcţionarea tuturor mijloacelor: instrumentale, metodologice, pedagogice*); (d) emoţional-afectiv al muzicii asupra elevului.

Pentru valorificarea potenţialului pedagogic şi psihologic al strategiilor, propunem următoarele *niveluri ale strategiilor specifice* disciplinei educaţie muzicală*:*

1.Nivelul general pedagogic: strategia specifică educaţiei muzicale ghidează întregul proces educaţional ca unitate de învăţământ. Ea este privită ca sinonim al noţiunii „sistemul didactic", care include ansamblul obiectivelor, conţinuturilor, mijloacelor şi metodelor de învăţământ.

2. *Nivelul special, muzical-psihologic:* strategia didactică, specifică muzicii este ghidată de suflul viu al muzicii. Muzica prin efectele sale emoţionale, are o pondere mare în dinamizarea vieţii elevului, în eliberarea lui de complexe şi izolare, în declanşarea creativităţii, imaginaţiei, sensibilităţii, în dezvoltarea proceselor psihice necesare pentru diverse tipuri de activităţi prin care se poate obţine re-calificarea şi adaptarea la noile cerinţe ale vieţii [6, p. 9].

Analiza evoluţiei strategiilor de formare a cunoştinţelor muzicale, ne-a permis să deducem următoarele prevederi ca temeiuri în proiectarea didactică la lecţii. Strategiile didactice pot fi puse în practică, dacă există următoarele condiţii: (a) strategiile se elaborează pentru o lecţie sau un ansamblu de lecţii; (b) strategiile se încorporează în structura tehnologiilor pedagogice; (c) stabilirea şi realizarea strategiei didactice presupune stabilirea tipului lecţiei; (d) permite proiectare taxonomică a obiectivelor pentru o lecţie sau un grup de lecţii; (e) stabileşte metodele de bază în corespondenţă cu obiectivele şi conţinuturile proiectate; (f) stabileşte metodele adiacente; (j) stabileşte mijloacele didactice; (h) stabileşte obiectivele şi instrumentariul de evaluare a rezultatelor instruirii.

În consecinţă, delimitarea/alegerea strategiilor potrivite educaţiei muzicale se bazează pe modelul de selecţie a strategiilor potrivite domeniului, fundamentate de pedagogii J. Parent şi Ch. Nero: analiza situaţiei date, pe inventarierea resurselor şi constrângerilor materiale şi procesuale (metodice) existente şi posibile, faza de sinteză sau de integrare într-un posibil acţional a datelor şi elementelor reţinute selectiv. Demersul constructiv de alegere a strategiilor oportune are la bază reprezentarea schematică după J. Parent, şi Ch. Nero [11, p. 231].

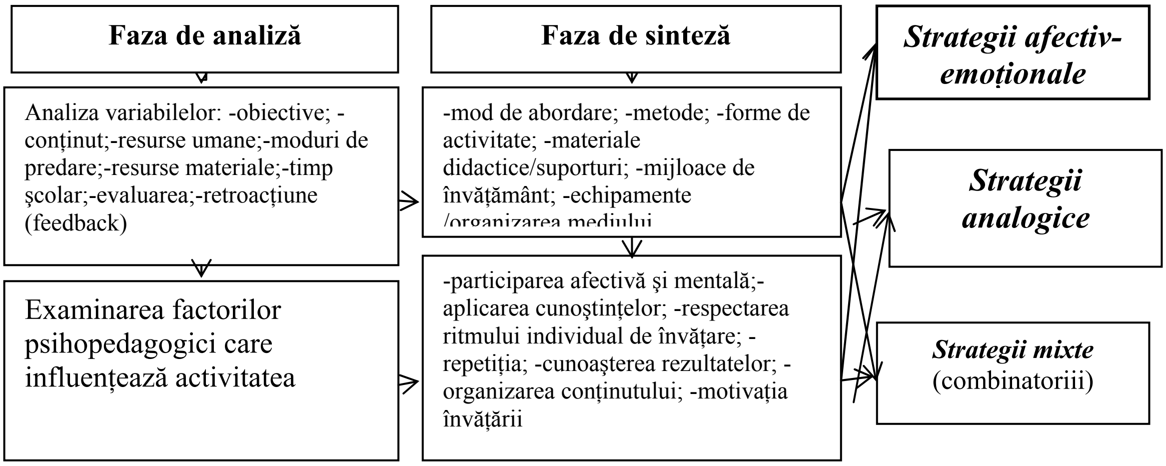


Figura 1 **Strategiile specifice educației muzicale (*adaptate după J. Parent şi Ch. Nero*)**

Din cele prezentate se poate deduce că proiectarea strategiilor specifice educației muzicale nu este o simplă operație mecanică, dimpotrivă, este o soluție de tipul rezolvării metodologice a unei situații de instruire şi nu poate fi găsită în baza aplicării unor rețete. Prin urmare, tipologia strategiilor specifică domeniului include:

1. Strategii afectiv-emoționale (de formare prin trăire afectivă) - tipul respectiv antrenează procesele mentale superioare şi pregăteşte perceperea mesajului sonor prin reacția afectivă la sunarea muzicii.

2. Strategii analogice – de formare prin construire şi utilizare de modele (copii ale originalului): modele de cunoaştere, modele de acțiune, modele ce reprezintă procese complexe, prin utilizarea metodelor modelării, stimulării, jocului de rol, învățării pe simulatoare devin componente esențiale ale acestui tip de strategii.

3. Strategii mixte (combinatorii) de tip inductiv-deductiv şi deductiv-inductiv, considerate indispensabile pentru inițierea elevilor în tainele cunoaşterii şi în utilizarea metodelor specifice educației muzicale. Elevii sunt puşi în fața realității şi sunt conduşi să analizeze faptele empirice ale fenomenului muzical, să observe, să exerseze. Învățarea urmează traseul de la percepția intuitivă la explicație, de la analiza faptelor concrete la noțiuni, idei, de la particular la general, de la concepte particulare la concepte generale.

Valorificarea strategiilor, specifice educației muzicale a valorificat două căi de acțiune:

1) o cale de acțiune practică, bazată pe stilul educațional al profesorului care asigură optimizarea noii structuri create, valorificând normele prescriptive ale acesteia, dar şi propriile sale resurse de inovație didactică. Activitatea de prosperitate pedagogică, necesară pentru focalizarea strategiei didactice în jurul unei „metode de bază”, implică elaborarea unor tipologii de acțiune reprezentative**,** bazate pe o structură funcțională globală, integrată şi deschisă (pe termen lung), „echivalentă cu organizarea unei înlănțuiri de situații de învățare prin parcurgerea cărora elevul îşi însuşeşte materia de învățat”.

2) *o cale de acțiune teoretică*, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee şi tehnici de achiziție şi metode într-o „metodă de bază”, cu extrapolarea calității acesteia la nivelul unei noi structuri care asigură creşterea funcționalității pedagogice a activității de predare-învățare-evaluare, pe termen scurt, mediu şi lung.

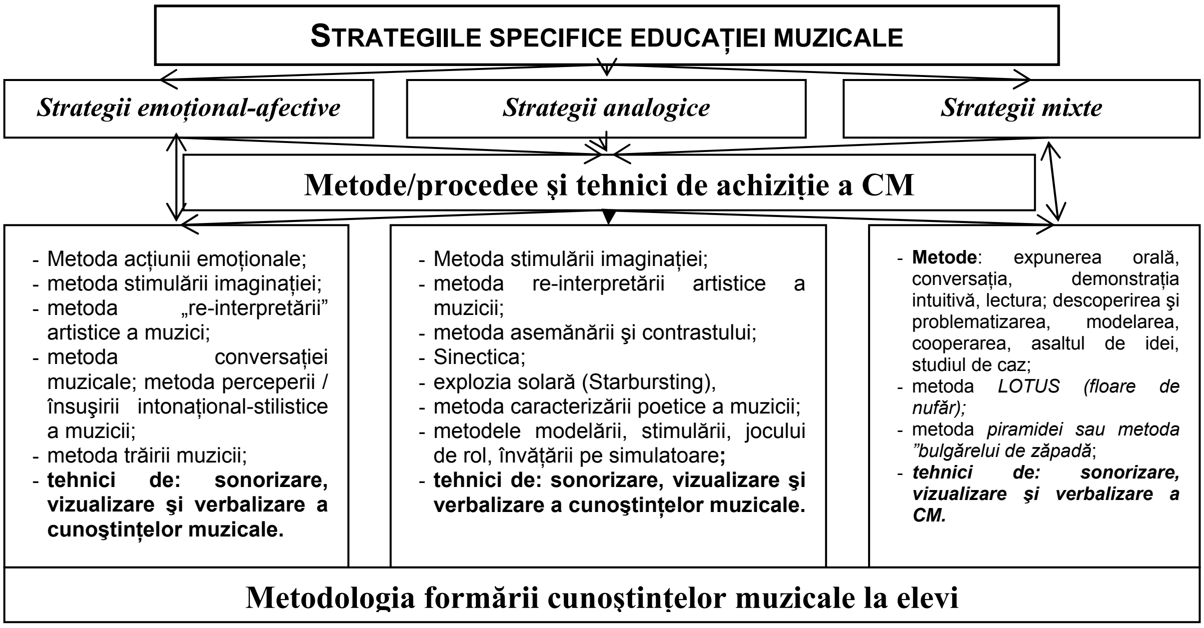


Figura 2. **Metodologia formării cunoştințelor muzicale la elevi.**

Eficiența activității didactice depinde în mare măsură de calitatea demersului educativ şi artistic, de selectarea şi corelarea celor mai potrivite metode, mijloace şi materiale didactice; această etapă mai este cunoscută şi ca etapa selectării şi corelării celor „trei M” (**M**etode, **M**ateriale, **M**ijloace). Modul în care profesorul reuşeşte să aleagă, să combine şi să organizeze la lecție, ansamblul de **metode, materiale şi mijloace** în vederea atingerii anumitor obiective, definesc eficiența *strategiilor specifice educației muzicale*.

Referințe bibliografice

1. Babanski I. *Optimizarea procesului de învățământ*. Tipografia Lumina, Chişinău, 1979.
2. Bontaş I. *Pedagogie*. Editura ALL EDUCATIONAL. Timişoara, 1998.
3. Călin M. *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară.* E.D.P., Bucureşti, 1995.
4. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare*. Editura Polirom, Iaşi, 2008.
5. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
6. Gagim I. *Ştiința şi arta educației muzicale*. Editura ARC, Chişinău, 2004.
7. Guțu Vl. *Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educațională.* Vol. III. CEP USM, Chişinău, 2009.
8. Ionescu M. *Demersuri creative în predare şi învățare*. Editura Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
9. Morari M., Stîngă A. *Educația muzicală. Curriculum modernizat pentru învățământul gimnazial (cl. a V-a - a VIII-a).* Lyceum, Chişinău, 2010.
10. Oprea C.-L. *Strategii didactice interactive*. Editura Polirom, Iaşi, 2009.
11. Potolea D. *Structuri, strategii şi performanțe în învățământ*. Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.

CE ESTE ARTA ÎN ERA POSTMODERNĂ?

ANA-MARIA APROTOSOAIE-IFTIMI, *asist. univ., drdă,*
Universitatea de Arte „George Enescu”, Iaşi, **România**

Abstract: *We live today in a world characterized by the explosion of information, a world in which the camera captures the reality that is before the artist was attempting to active, a world where communication and human interaction tend to be held more and more in cyberspace. In the age of technological development in the computer becomes regular daily life and art becomes an accessory or an image calculated in pixels depending on the quality of the image attached to the sites. The question that makes the topic of many debates on the theme of art today is whether we feel the need of art in Cybernetics century.*

Sunt mai mulți factori care pot fi luați în calcul ca influențând cultura contemporană: influența stilului de viață american predominat de comercial; fenomenul globalizării; tehnicizarea avansată care pune accentul pe confort; dezvoltarea industriei de *entertainment* care cuprinde televiziunea, cinematografia, concertele-show; răspândirea rapidă a formelor populare de cultură care cuprinde cinematografia, curentul pop-art, literatura polițistă, kitsch-ul; actori de film comercial, cântăreți obscuri, fotbalişti care devin mari vedete, determinând schimbarea ierarhiei eroilor legendari; gustul majorității publicului se formează prin mass-media care introduce imagini şocante; insolitul face audiență. În această situație nu este de mirare că nivelul inteligenței emoționale este în continuă scădere.

Acum când pentru mulți, dacă nu pentru majoritatea, arta este doar unul dintre multiplele mijloace de distracție, acum când vizionarea unui spectacol, al unui film sau a unui concert interesează mai mult pentru relaxare şi descărcare afectivă decât pentru nivelul artistic, opera de artă, procesul artistic riscă să îşi piardă, dacă nu şi-a pierdut deja, sensul inițial. În decursul istoriei unele forme de artă au avut formă de divertisment iar în prezent anumite forme de artă pot distra, amuza, dar nu orice formă de divertisment are nivel artistic. Într-un astfel de context omul contemporan are nevoie numai de distracție sau şi de artă şi care mai este rolul artei în prezent?

Impresioniştii au deschis epoca modernistă ca o reacție față de arta oficială, aşa zisă clasică. Se poate constata că raportarea la imagine se face diferit în diversele etape ale istoriei artei în funcție de nivelul de cultură şi statutul material. În plină perioadă postmodernă se remarcă puterea imaginii care prin mijloacele audio-vizuale transformă individul în „*homo videns*”. În acelaşi timp este evident faptul că numărul de locuitori ai planetei a crescut foarte mult, constatându-se pe de o parte un salt descendent al artei şi culturii, pe de altă parte evidențiindu-se o realitate istorică care nu poate fi neglijată şi anume „*democratizarea artei*”, accesul tuturor la lucrările de artă. Curentele noi sunt acceptate, percepute, simțite, înțelese, abordate în funcție de vârstă, nivel de educație sau grad de cultură. Mai mult formele noi de artă chiar dacă apar în alte regiuni geografice nu se pot impune decât dacă prezintă receptivitate pe „*piața vestică*”.

Secolul trecut este caracterizat de multitudinea şi rapiditatea descoperirilor tehnologice, iar secolul al XXI-lea este marcat încă de la început de fanatismul religios. Dezvoltând ideea lui Andre Maraux care afirmă că „*secolul XXI va fi religios sau nu va mai fi!*”, Radu Oliescu menționează că „*în spatele acestui fanatism religios se găseşte instinctul agresiv al omului primitiv, refractar la artă şi cultură*” [apud 3, p. 13]. Omul secolului XXI suprasolicitat de probleme personale, colective, competiții, singurătate, trebuie să supraviețuiască într-o societate foarte alertă, în continuă schimbare, într-o societate în care stresul este considerat factorul principal al îmbolnăvirilor. Într-o astfel de societate detensionarea nervoasă şi fizică, distracția, divertismentul constituie pe lângă nevoile de bază un element necesar al supraviețuirii în tumultoasă societate contemporană.

Studiile agenților de turism arată că vizitarea unui muzeu se realizează în proporții variabile în funcție de caracteristicile turiştilor participanți. Interesant este că proporția turiştilor japonezi atinge 95-100% în timp ce proporția turiştilor europeni doar 20%. De ce există această realitate? Suntem indiferenți la propriile valori culturale, sau comercialul a luat locul valorilor clasice de frumos? Pe de altă parte sălile cu artă clasică sunt vizitate de un număr cu mult mai mare decât sălile cu artă contemporană. Câți din vizitatori

se duc din plăcere şi câți din curiozitate? Răspunsul ar putea fi dat de faptul că receptivitatea pentru artă este pentru marea majoritate a populației dobândită, fiind rezultatul unui anumit grad de cultură şi civilizație adecvat şi receptiv, grad atins doar prin educație. Datele ştiințifice susțin plasticitatea deosebită a creierului omului modern, plasticitate care se poate realiza în timp numai dacă există condiții favorabile. Prin urmare educația, cultura, receptivitatea pentru artă şi frumos se învață.

În contextul mai sus prezentat soluția pentru îmbrățişarea formelor de artă de către un public cât mai larg sau de acceptare a noilor forme de artă constă în reeducarea publicului de artă deja existent şi formarea noului public, a generațiilor viitoare. Nevoia de echilibru şi armonie se regăseşte peste tot în natură, de la univers până la nivel macro-molecular. Ştiința a demonstrat şi acceptat deja că în comportamentul uman zestrea genetică nu se manifestă în proporție de 100%, factorii de mediu şi sociali fiind determinanți în prima parte a vieții individului. Prin urmare nevoia de educare se simte din ce în ce mai acut.

Tendința ființei cotidiene de a vedea presupune raportarea la lume printr-un mod particular de receptare desemnat prin termenul de „curiozitate". Curiozitatea poate fi liberă, desemnând a vedea pentru a vedea sau se poate raporta la cunoaştere pentru a înțelege, a explica ceea ce se vede. Cel din urmă aspect este legat de domeniul invenției, al creativității, al creației, moment în care creierul apelează la imagini pe care le combină într-o libertate totală. Curiozitatea şi creativitatea au caracter înnăscut dar se dezvoltă prin exersare, acest lucru fiind de dorit a se realiza prin educație. La polul opus curiozității se află plictiseala născută din repetiție stereotipă. Din păcate plictiseala se regăseşte în multe din zonele activităților didactice, de multe ori chiar şi la nivelul activităților artistice. Se ridică întrebarea care sunt cauzele sau mai degrabă situațiile care induc plictiseala? Identificarea acestor cauze ar putea genera soluții pentru formarea unui viitor public consumator de artă în general şi care să fie conştient de modalitățile de exprimare şi explorare ale artei contemporane?

Arta îşi asumă libertatea totală de exprimare folosindu-se de absolut toate resursele tehnice, materiale şi psihice. Arta creează iluzii, iar iluziile generează emoții care au un efect cathartic, emoțiile fiind o componentă de bază a artei. Marii artişti au înțeles faptul că omul este o ființă emoțională şi au recurs la toată gama de trăiri pozitive sau negative în realizarea şi receptarea lucrărilor. Mai mult decât atât, arta contemporană (dacă se face referire la întreg secolul trecut) implică pe lângă dimensiunea estetică (care poate fi atribuită în mod special perioadei numite moderne) şi dimensiunea cognitivă (prin raportare la arta de după 1980 până în prezent). Explorând aceste resurse se poate creşte nivelul receptivității şi creativității viitorului public de artă?

Toate întrebările ridicate mai sus ar putea constitui punctul de plecare în realizarea unei cercetări dacă nu edificatoare măcar care să ofere un punct de pornire în explorarea acestui aspect.

Referințe bibliografice:

1. *Arta la ora internetului*: Sesiune de comunicări ştiințifice. Centrul de cercetare estetică şi creație artistică. Editura Artes, Iaşi, 2005.
2. Connor S. *Cultura postmodernă. O introducere în teoriile contemporane*, pentru ediția românească. Editura Meridiane, Bucureşti, 1999.
3. Olinescu R.M. *Biologia şi psihologia artei*. Editura Cermaprint, Bucureşti, 2008.
4. Preda Sanc M. *Arta urbană contemporană*. Editura Unarte, Bucureşti, 2008.
5. Schnechenburger R., Honnef F. *Art if the 20th Century*. Part I, II. Tasche, Koln, 2000.
6. Weintraub L. *Making contemporary art. How today`s artists think and work*. Tames &Hudson, London, 2003.
7. Zaharia D.N. *Estetica postmodernă*. Editura Dosoftei, Iaşi, 2002.

EDUCAȚIA ÎN SOCIETATEA CUNOAŞTERII

CRISTINA-VIORICA DODU**,** *doctorandă*, U.S.M.,
profesor, Şcoala **„***Pictor Nicolae Grigorescu*" Nr. 1, or. Titu, **România**

Abstract: *This article introduces two important ideas on education in the knowledge society.* ***A.*** *The knowledge society is based on the development of science, classification systems, on interactions between different scientific theories and theories of knowledge.* ***B.*** *The knowledge society requires the production of new technological knowledge through innovation, expansion and deepening of scientific knowledge.*

The knowledge society also includes both technological factors: the Internet, electronic books, cell phones, laptops, and social, environmental, cultural, economic factors. In today's society one frequently speaks about the industrialization of education, economics of knowledge, about continuous training. From this point of view, the fields of education and training will undergo structural and procedural alterations.

Cunoaşterea ştiinţifică în societatea contemporană se bazează, conform autorilor Lakmi C. Jain, Raymond A. Tedman şi Debra Tedman în *Evolution of Teaching and Learning Paragdigms in Intelligent Environment* (2007), pe trei paradigme majore de învățare [8, p. 141-147]:

1. fostul model, cunoscut sub numele de „instrucționist", „instructivist" „behaviorist", „esențialist", „tradițional" sau modelul „clasic";
2. un model de tranziție, cunoscut sub numele de modelul „cognitiv" sau „al înțelegerii";
3. un model „constructivist" „progresist". În opinia autorilor menționați anterior mai există şi un subvariant cunoscut sub numele de model „constructionist". Între aceste trei paradigme există diferențe în ceea ce priveşte structura, funcțiunea, procesul şi baza ideologică.

Aceste trei paradigme descriu şi explică modul cum oamenii învață, contribuind la înțelegerea acestui proces. Totodată, oferă cadrul conceptual şi practic în care se pot găsi soluții. Caracterizarea acestor trei mari paradigme o voi prezenta în continuare în tabelul următor:

PARADIGMA INSTRUCTIVISTĂ	**PARADIGMA COGNITIVISTĂ**	**PARADIGMA CONSTRUCTIVISTĂ**
Învățarea este ierarhizată, profesorul transmite informațiile, prin predare-transmitere în mod dominant. Realitatea există numai prin informații transmise.	Învățarea provine din activitatea mentală directă asupra informațiilor. Elevii leagă noul material de cunoştințele anterioare.	Învățarea este autonomă, elevii învață căutând informații, procesându-le mental, înțelegându-le şi interacționând.
Procesul este linear, domină învățarea prin condiționare. Profesorul furnizează conținutul iar elevul îl recepteazã. Profesorul acționează ca un transmițător activ iar elevul ca un receptor pasiv şi repetor de semnal. Acesta recepteazã, asimilează, repetă, aplică şi reproduce conținutul. Domină metodele de transmitere, utilizare a manualului, strategii algoritmice, mijloacele clasice de învățământ. Domină motivația extrinsecă.	Procesul este linear în recursivitate, o oscilație între linearitate şi circularitate. Profesorul acționează ca un transmițător activ şi mecanism de feedback iar elevul asimilează informații, le filtrează şi conectează noi cunoştințe. Elevul va păstra datele importante pentru că semnificația există. Domină metodele active, ale învățării prin descoperire. Domină procesele mentale interne față de condițiile externe.	Procesul este nonlinear, cunoaşterea este construită, nu transmisă. Învățarea şi instruirea sunt procese sociale active care au loc în contexte relevante interculturale. Elevul se presupune a fi constructor activ de cunoştințe, este realist, dar subiectiv. Domină mijloacele de informare variată, învățarea prin explorare directă şi acțiune, învățarea bazată pe înțelegere, construire de cunoştințe, interpretare şi reflecție

		proprie, cooperare.
Proiectarea activității este strictă, bazată pe obiective operaționale şi de referință. Evaluarea cunoştințelor dobândite este izolată de practică (evaluarea este retrospectivă); obiectivele sunt standardizate, măsurabile, observabile criterial.	Proiectarea activității se bazează pe analiză cognitivă a sarcinii de învățare, pe condițiile de procesare, pe proceduri mentale. Evaluarea cunoştințelor dobândite este în curs de desfăşurare prin intermediul feedback-ului şi prin reflexivitatea elevului.	Proiectarea activității ține seama de organizarea condițiilor de rezolvare mentală a situațiilor reale sau a conflictelor cognitive, de căutarea independentă pentru înțelegere proprie, de folosirea metodelor constructive. Evaluarea performanțelor în procesarea mentală are loc ca o „schelă", prin creşterea nivelului de complexitate, în termeni cantitativi, nestandardizați, prin testare continuă (formativă).

Paradigma reprezintă ansamblul de norme, reguli şi metode utilizate de către o societate ştiințifică în procesul de cercetare.

Thomas Kuhn în lucrarea *Structura revoluțiilor ştiințifice* (2008), afirma că: „paradigma este ceea ce împărtăşesc membrii unei comunități ştiințifice şi reciproc, o comunitate ştiințifică este compusă din oameni care împărtăşesc o paradigmă" [2, p. 243].

După Terry Kidd în lucrarea *Online Education and Adult Learning New Frontiers for Teaching Practices* (2010), abordarea constructivistă este o epistemologie în care „cel care învață dobândeşte cunoaşterea jucând un rol activ în construirea înțelegerii şi realizarea de sens pentru informații" [9, p. 101].

În lucrarea „*Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*" coordonată de Elena Joița se găsesc îmbinate mai multe tipuri de constructivism. Toate acestea pornesc de la cognitivism fundamentat în spirit piagetian, care se completează [1, p. 10-11]:

- **Constructivism cognitiv** (Jean Piaget) - explică mecanismele construirii cunoaşterii realității prin procesare mentală activă a informațiilor şi experiențelor personale directe. În opinia lui Piaget cunoaşterea nu vizează să producă o copie a realității, însă serveşte mai ales la „adaptare".
- **Constructivism radical** (E. von Glasersfeld) - explică termenii în care are loc învățarea: aceasta nu este rezultatul unei condiționări externe provocate, dirijate (ca în concepția behavioristă), ci aparține cunoaşterii prin experiență cognitivă directă, în care se formează sensuri şi semnificații proprii;
- **Constructivismul social** (Lev Vîgotski) - explică rolul naturii sociale a cunoaşterii la nivelul relațiilor interpersonale de grup, al experienței culturale care o obiectivează, generalizează, valorizează prin diferite limbaje de exprimare şi asigură „proxima dezvoltare", în diferite situații ale realității „eşafodaje" existente sau create de adulți (profesori, părinți, agenți sociali etc.).

Aplicată în ştiințele educației, concepția constructivistă a marelui psiholog Jean Piaget propune schimbarea paradigmei educaționale, de la transmiterea de cunoştințe de către profesor în mod dominant, la o învățare autonomă, centrată pe cel care învață, pe nevoile, pe interesele şi aspirațiile sale, pe subiectivitatea sa. Construirea cunoaşterii de către individ are loc potrivit gândirii piagetiene prin experiență. Aceasta îi permite să creeze modele mentale care se modifică prin cele două procese complementare: *asimilare* şi *acomodare*. Rolul profesorului în viziune constructivistă piagetiană este atât de a asigura un mediu favorabil pentru activitatea exploratorie a elevului, cât şi de a dezvolta spiritul critic.

În lucrarea „*Pedagogie constructivistă"*, Ernst von Glasersfeld face referire la Jean Piaget şi susține cu insistență noțiunea de cunoaştere/ informație subiectivă [5, p. 124]:

- cunoaşterea/ informația nu este preluată pasiv, nici prin organele senzoriale, nici prin comunicare;

- cunoaşterea/ informaţia este construită/ preluată activ de subiect;
- funcţia cunoaşterii este adaptarea sau viabilitatea;
- cunoaşterea este folosită de către subiect pentru organizarea universului său şi nu în sensul cunoaşterii unei realităţi obiectiv-ontologice.

Educaţia ştiinţifică în societatea actuală presupune următoarele:

- un ansamblu de cunoştinţe concretizat în structuri disciplinare (biologie, geografie, fizică, chimie, istorie), interdisciplinare şi integrate;
- un ansamblu de tehnici şi abilităţi de muncă intelectuală;
- metode diferite de investigare a realităţii: analize, experimente, determinări, măsurări, observări, formulări de ipoteze etc.;
- un ansamblu de valori şi atitudini legate de cercetarea ştiinţifică: curiozitate, spirit critic, obiectivitate etc. Toate acestea reflectă o imagine a educaţiei ştiinţifice mult diferită de cea tradiţională.

Paradigma constructivistă în abordarea educaţiei ştiinţifice se afirmă şi ca urmare a studiilor actuale asupra concepţiilor elevilor despre ideile şi fenomenele ştiinţifice. Educaţia elevilor într-o societate a cunoaşterii trebuie să se centreze pe: flexibilitate, creativitate, abilitatea de a rezolva situaţii problematice, abilităţi de găsire-procesare a informaţiei, disponibilitatea de a învăţa de-a lungul vieţii, dar mai ales pe învăţarea cu ajutorul tehnologiilor moderne – a calculatorului.

În *Mega-Schools, Tehnology and Teachers. Achieving Education for All* (2010), potrivit concepţiei piagetiene „învăţarea cu ajutorul calculatorului are loc în stadii. Punctul de pornire este o emoţie intensă, o provocare" [6, p.36]. În acest sens, Piaget a remarcat că surpriza este un factor determinant în atenţie, care la rândul său are un rol important în realizările cognitive. Elevii asimilează prin participarea lor la o situaţie nou apărută. Atracţia dată de calculator, noutatea şi surpriza menţin atenţia, în sensul că dezvoltă stimuli şi reacţii la aceştia în termeni de canalizare multi-senzorială. Prin provocări la stimuli noi se adoptă strategii diferite de învăţare şi de colaborare în reţeaua de calculatoare. Cu ajutorul calculatorului este transformată societatea informaţională în „societatea" cunoaşterii. Conform opiniei lui Jean Piaget „folosirea maşinilor de învăţat economiseşte timpul în cazul utilizării metodelor tradiţionale şi face să crească orele disponibile pentru o muncă activă şi pentru o viaţă şcolară armonioasă" [4, p. 71]. În acest sens, inventarea calculatoarelor constituie pentru învăţământul actual, dar şi de perspectivă un mijloc eficient în organizarea actului didactic.

În lucrarea *Psychology in Action* (2010), Huffman Karen considera ca alternativă la teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget „modelul de procesare a informaţiilor, care compară felurile de raţionări cu un calculator şi studiază modul în care informaţia este primită, codificată, stocată, organizată, recuperată şi utilizată de către persoane de vârste diferite" [7, p. 338]. În opinia autorului menţionat anterior, modelul oferă perspective importante în două domenii majore de cunoaştere: atenţia şi memoria.

1. Atenţia se referă la conştientizarea concentrată pe o gamă redusă de stimuli. De exemplu, sugarii acordă atenţie la mediul lor doar pentru perioade scurte de timp. În schimb, copiii mici pot să acorde atenţie pentru perioade mai lungi de timp, însă sunt uşor de distras. Când privesc la televizor, copiii de 2 ani vorbesc mai mult cu alte persoane, se joacă cu mai multe cu jucării şi caută în jurul camerei mai mult ca cei de 4 ani. Totuşi, pe măsură ce cresc, atenţia copiilor se deschide, se îmbunătăţeşte şi învaţă să facă deosebiri între ceea ce este şi ceea ce nu este important, să se concentreze la un anumit aspect.
2. După ce copiii iau cunoştinţă de informaţie şi o integrează în sistemul lor de procesare a informaţiilor, ei trebuie să şi-o amintească. În acest sens, atenţia determină ce informaţii intră în „calculator", în timp ce memoria determină ce informaţii sunt salvate.

În multe şcoli din societatea contemporană laboratoarele sunt prevăzute cu calculatoare. Astfel, elevii sunt iniţiaţi la această tehnologie. În opinia mea toţi elevii ar trebui să aibă acces la un calculator în mod continuu. Integrarea calculatorului la cursuri continuă să evolueze. În acest sens, calculatorul se orientează spre o pedagogie constructivistă. Contrastul dintre pedagogia tradiţională şi cea constructivistă contribuie la distingerea măsurii în care calculatorul îmbogăţeşte mediul de predare. Calculatorul incită elevii să discute între ei, să caute informaţii, să aleagă subiecte, să le structureze dar şi să colaboreze pentru

realizarea anumitor sarcini. În multe şcoli, elevii de astăzi înlocuiesc fişele de lucru de la clasă cu referate redactate prin intermediul calculatoarelor. De asemenea, prin intermediul tehnologiilor informatice cunoştinţele existente în biblioteci, şcoli, institute de cercetare, muzee este accesată imediat şi devine disponibilă fără deplasarea în aceste locuri. Acum cunoaşterea înconjoară individul în toate locurile: în piaţă, în metrou, în avion, în gară, în tren, în grădină prin intermediul laptop-lui, al celularelor, al celularelor inteligente etc. Totuşi, sunt de părere că învăţarea prin intermediul calculatorului, internetului, software-ului educaţional nu va putea înlocui în totalitate activitatea desfăşurată de profesor la clasă. Prin intermediul educatorului/ profesorului, la clasă, elevii achiziţionează deprinderi de muncă intelectuală şi îşi dezvoltă abilităţi sociale.

Tehnologiile didactice actuale sunt axate pe principiul învăţării active: „subiectul cunoaşte obiectele prin intermediul propriilor activităţi, însă învaţă să le cunoască acţionând asupra obiectelor" [3, p. 92]. În acest sens, în activităţile de învăţare se vor utiliza tehnologii bazate pe învăţarea prin descoperire sau problematizare prin care elevii vor fi îndrumaţi să formuleze întrebări, să rezolve situaţii-problemă, astfel încât prin încercări şi erori să realizeze o învăţare activă corelată cu interesele lor şi cu respectarea dezvoltării personalităţii acestora. Mai mult decât atât, pentru reuşita activităţilor de învăţare se vor utiliza forme de activitate individuală, în echipe, frontală, instruire reciprocă care vor cultiva capacitatea de muncă independentă, obişnuinţa de a lua decizii, de a coopera sau de a înţelege propria responsabilitate în rezolvarea sarcinilor sau chiar asumarea erorilor făcute.

În concluzie, societatea cunoaşterii include atât factori tehnologici: internetul, cărţile electronice, celularele, calculatoarele portabile, cât şi factori sociali, ambientali, culturali şi economici. În societatea contemporană se vorbeşte frecvent despre industrializarea învăţământului, despre economia cunoaşterii şi despre formarea continuă. Din acest punct de vedere domeniul educaţiei şi al formării vor suferi modificări de natură structurală şi procesuală.

Referinţe bibliografice:

1. Joiţa E. (coord.) *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învăţare cognitiv-constructivistă.* Editura Didactică şi Pedagogică, R.A. Bucureşti, 2008.
2. Kuhn T. *Structura revoluţiilor ştiinţifice.* Editura Humanitas, Bucureşti, 2008.
3. Piaget J. *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
4. Piaget J. *Psihologie şi pedagogie.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
5. Siebert H. *Pedagogie constructivistă*. Editura Institutul European, Iaşi, 2001.
6. Daniel S. J. *Mega-Schools, Technology and Teachers*. Achieving Education for All. Taylor & Francis, New York, U.S.A., 2010.
7. Huffman K. *Psychology in Action*. John Wiley & Sons, Inc., U.S.A., 2010.
8. Jain C.L., Tedman A.R., Tedman K.D. *Evolution of Teaching and Learning Paradigms in Intelligent Environment.* Springer, Berlin Heidelberg, 2007.
9. Kidd T. *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*. IGI Global., U.S.A.: 2010.

REPERE SPECIFICE ÎN FORMAREA PROFESORULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

MARINA CALIGA, *lector universitar,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *In the modernised conditions of the Musical Education System we can find a vital and performant difference in searching for new methods and models in the education theory and practice. The integrity of the lesson through various art domains becomes an important objective which organises the lesson of Musical Education within an integral system.*

Keywords: *musical education, training formation system-integraty, music-teaching activities.*

În contextul noilor transformări social-economice din societate, învățământul trebuie să facă față cerințelor din domeniul de activitate în baza unor concepte moderne ce au demonstrat eficiență sporită în desfăşurarea muncii didactice, axându-se pe competențe profesionale. Actualmente, un profesor bun nu este doar acela care îşi îndeplineşte obligațiunile sale profesionale, ci o persoană creativă. De fapt, ce însuşiri ale „eu-lui” său va transmite profesorul, ce strune ale sufletului el poate să atingă, depinde viitorul societății noastre: fără profesionalism e imposibilă o educație şi instruire la înălțime.

Realitatea educațională din țară şi din lume, conceptul educațional modern, reforma învățământului (modernizarea curriculumului) presupun asumarea responsabilității din partea profesorului în vederea realizării finalităților educaționale. În Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova se menționează că una din prioritățile educaționale este aplicarea noilor tehnologii, orientate spre formarea, dezvoltarea competenţelor. Acest domeniu este declarat drept unul dintre domeniile fundamentale ale şcolii moderne, fiind, în acelaşi timp, unul deficitar sub aspectul conceptualizării, implementării în practica educațională. În consecință, la nivelul practicii educaționale, formarea competenţelor rămâne a fi o problemă de actualitate, dar destul de dificilă pentru marea majoritatea profesorilor.

La etapa actuală, obiectivul principal al învățământului artistic vizează oportunitatea adaptării curriculumului național la necesitățile educaționale, determinate de perspectivele unei societăți în continuă schimbare, ce urmăreşte drept scop modelarea personalității în vederea valorificării potențialului spiritual, cultural, creativ. Realizarea acestui obiectiv revine profesorului: el însuşi fiind un profesionist, realizează procesul instructiv-educativ nu numai prin comunicare directă, ci şi indirect: prin limbaj, gest, opinii, atitudini, comportament. Nu pot fi neglijate nici ținuta morală, forța intelectuală, nivelul de cultură al profesorului. Acesta este obligat să fie receptiv la schimbările din societate, pentru a face lumea mai bună şi mai tolerantă [6, p. 6].

Procesul educațional trebuie să fie util, eficient pentru personalitatea celui care învață, iar utilitatea şi eficiența nu pot fi măsurate, decât în timp, adică prin palpabile progrese înregistrate în dezvoltare, realizate prin educație şi învățare [5, p. 78]. În învățământul centrat pe student, personalitatea studentului reprezintă o premisă de bază în *formarea teoretico-practică* permanentă, deoarece *formarea* este indicatorul potențialului, factorul decisiv şi responsabil al atributelor formative [1, p. 43].

Atât *procesul*, cât şi *formarea* ca produs, au o importanță fundamentală în educație, deoarece acestea nu trebuie să aparțină unei elite, ci să se producă zilnic şi în cele mai variate circumstanțe, fiecare individ având dreptul la afirmarea valențelor sale de *formare teoretico-practică*, în această ordine de idei, vrem să relevăm şi faptul că, în formarea profesorului de educație muzicală, un caracter important îl are integralitatea interdisciplinară - pe *verticală* şi *orizontală* a disciplinelor teoretice cu cele practice.

Formarea viitorului profesor de educație muzicală include: interpretare instrumentală, interpretare vocal-corală, raportată la legile tehnicii dirijorale, solfegiere, cunoştinţe din teoria muzicii şi particularitățile limbajului muzical, stilistica muzicală, capacități de caracterizare a muzicii, reflectare estetico-filosofică asupra artei muzicale, cercetare prin muzică etc. Interdisciplinaritatea privită prin repere specifice, metode şi tehnologii inovatoare determină dezvoltarea competenţelor profesioniste ale viitorului profesor de educație muzicală.

Actualmente, una dintre cele mai apreciate definiții ale omului integru aparține sociologului Stephen R. Covey, care susține că „a fi om integru înseamnă să ai viziune, pasiune, disciplină şi conştiinţă. Această

deprindere, care defineşte codul spiritual al fiecărui individ, izvorăşte din amalgamarea a patru componenți constitutive: talentul, pasiunea, nevoia, conştiința [2, p. 338].

Experiența pedagogică confirmă că finalitatea disciplinei educație muzicală depinde de formarea teoretico-practică a profesorului. Nivelul formării profesionale poate fi apreciat după gradul de muzicalitate, altfel zis capacitatea de receptare emoțională a artei muzicale, exprimată prin necesitatea şi dorința de contact spiritual cu muzica. Profesorul I. Gagim, fundamentează conceptul de Educație Muzicală, din perspectiva muzicologică şi psihopedagogică, concepându-l drept domeniu educațional distinct, autonom al practicii educaționale şi al ştiințelor educației [3, p. 42].

„Faptul în cauză determină necesitatea formării adecvate a cadrelor didactice implicate în această activitate – atât a cadrelor universitare, care instruiesc profesorii şcolari, cât şi, în mod special, a acestora din urmă pentru a implementa în practica educațională realizările ştiinței muzical-pedagogice", susține profesorul I. Gagim [4, p. 112].

Un profesor competent, absolvind universitatea, trebuie să demonstreze un nivel înalt prin următoarele activități: interpretare la instrument muzical, cânt vocal-coral, dirijat, analiză muzicologică, comunicare artistică, posedând un spectru larg de cunoştințe muzicale să cunoască ultimele realizări ale psihologiei, pedagogiei, metodologiei, managementului educațional; să se orienteze în curricula şi manualele şcolare; să fie inițiat în diferite activități muzical-didactice etc. „Cu cât mai bogat, mai amplu va fi tezaurul pregătirii muzical-pedagogice şi muzical-interpretative al profesorului, cu atât mai adecvată, în plan emoțional-artistic, va fi reacția atitudinală a elevilor" [7, p.107].

Formarea teoretico-practică – este un *proces sistemic*, în care sunt integrate competențele şi experiențele muzicale acumulate**.** Astfel, specificul formării profesorului de educație muzicală este conceput de noi prin relaționarea deferitelor concepte, activități, competențe prezentate în *figura 1.*

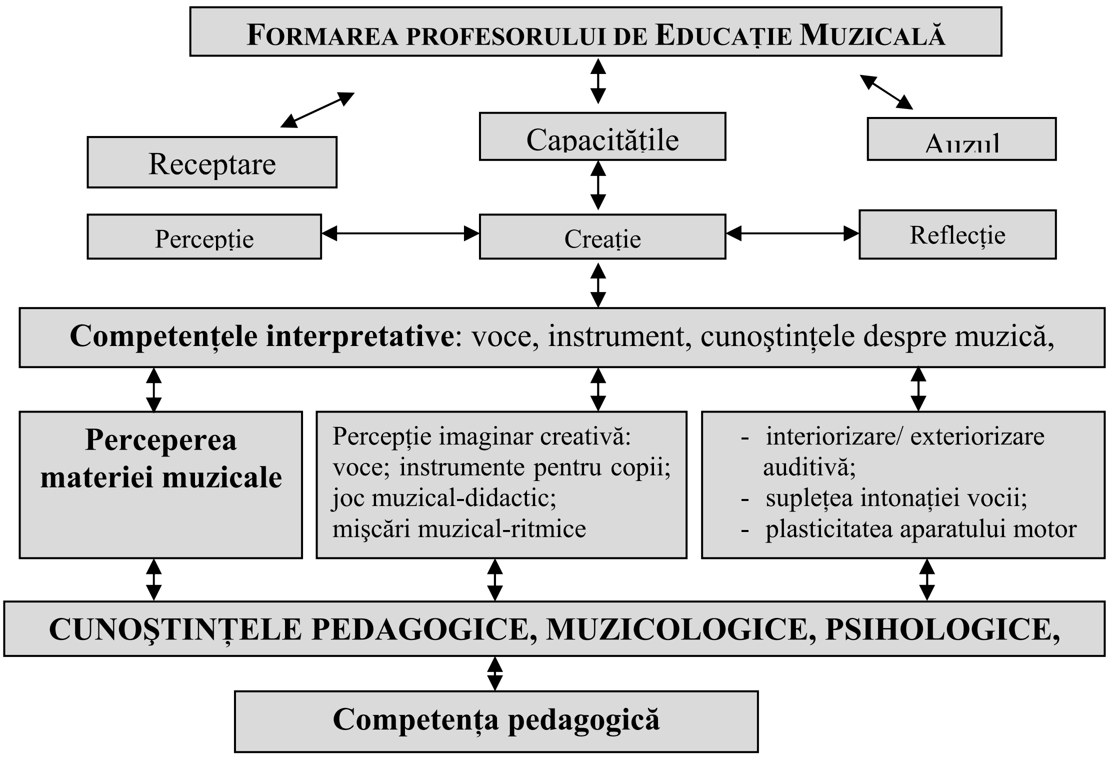


Figura 1. **Repere specifice în formarea profesorului de educație muzicală**

În concluzie putem conchide: prezentarea acestui model ne demonstrează că un adevărat profesor de educație muzicală presupune mai multe ipostaze: profesor-interpret (*instrument, canto, dirijat, mişcări muzical-ritmice*); profesor-teoretician (*solfegiere, cunoştințe teoretice, improvizație*); profesor-educator – formator de personalitate (*pedagogie, psihologie, filosofie, estetică, metodică*); profesor – artist – regizor (*proiectarea lecțiilor, activităților extracurriculare*).

Referințe bibliografice:
1. Călin M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acțiunii educative*. Editura ALL, Bucureşti, 1996.
2. Covey S. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Editura ALL, Bucureşti, 2005.
3. Gagim I. *Formarea muzicologică a profesorului de Educație Muzicală*. In**:** „ Artă şi Educație Artistică”, Nr. 1 (4), p. 112, Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți, 2007.
4. Gagim I. *Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale educației muzicale*. Referat științific al tezei de doctor habilitat. Chişinău: 2004.
5. Moran J. *The development of of an academic star system*. In: „International Journal of cultural studies”, 03. April, Published by: SAGE, 1998.
6. Reardon B. *Education for a culture of peace in a gender perspective*. UNESCO Publishing, TheTeacher's Library, Paris, 2001.
7. Абдулин Э., Николаева Е. *Методика музыкального воспитания.* Музыка, Москва, 2006.

INDIVIDUALIZAREA ÎNVĂȚĂRII

VALENTINA ARION, *învățătoare*,
Gimnaziul „Ioan Vodă”, s. Hagimus, r. Căuşeni

Abstract: *Maintenant, au début de millénaire, l'éducation traverse un processus d'adaptation aux besoins actuels de la société. Le problème d'individualisation est ce qui vient de reconnaître l'identité individuelle de chacun, de plus en plus traité par psychologues. Pendant le processus d'enseignement ça est nécessaire pour l'adaptation les méthodes de travail, des tâches pour la maison, du temps de la formation, d'organisation des activités didactiques. Sans doute, la conformation à ces règles aide les étudiants d 'avoir une efficacité aussi élevé que possible.*

Acum, la început de mileniu, învățământul traversează un proces de adaptare la cerințele actuale ale societății. Educația, în acest context, trebuie să metamorfozeze din una tradițională în una nouă, căci învățarea e dobândire de experiențe şi modificare a comportamentului individual. Aceasta presupune transferul accentului pe activitatea elevului, care acum e un partener activ în propria formare. Viziunea modernă asupra dezvoltării personalității în ontogeneză a solicitat o reconsiderare a nevoilor şi particularităților de vârstă şi individuale ale ideii centrării educației pe copil. Ne întrebăm de ce este necesară individualizarea? Individualizarea corelează cu stadiul de dezvoltare, capacitățile şi necesitățile fiecărui copil, cu obiectivele principale ale învățătoarei. Când ea reuşeşte, copiii au o părere mai bună despre ei înşişi şi devin mai performanți, abordează experiențe noi cu mai mult curaj.

Fiecare copil e o individualitate irepetabilă, care pretinde la o tratare individualizată prin exploatarea în mod diferențiat a calităților psihoindividuale, ce trebuie descoperite şi activizate, ori educația modernă se sprijină pe „a învăța să cunoşti, a învăța să faci, a învăța să trăieşti alături de ceilalți, a învăța să exişti” (J. Delors). În activitatea didactică am întâlnit şi copii care au necesitat o atenție specială, deoarece aveau diferite probleme, şi copii cu capacități intelectuale deosebite. Problema deosebirilor individuale dintre elevi în ceea ce priveşte capacitățile de însuşire ale cunoştințelor şi ritmului de învățare atrage tot mai mult atenția psihologilor şi pedagogilor de astăzi, când volumul cunoştințelor este în continuă creştere iar conținutul lor se complică mereu. Din ce în ce mai des, se aduc critici severe şcolii tradiționale pentru faptul că, ignorând diversitatea caracteristicilor individuale, unicitatea personalității, nivelează pregătirea copiilor. Aşa cum individualizarea presupune personalizarea educației, se face distincție în adaptarea activității didactice la particularitățile individuale, în o diferențiere internă care se referă la adoptarea metodelor de lucru, a mijloacelor de învățământ, a sarcinilor pentru acasă, a timpului instruirii, în general a modului de organizare şi desfăşurare a activității didactice pentru a-i ajuta pe elevi să obțină un randament şcolar cât mai ridicat posibil. Dar şi o diferențiere externă, raportată la aptitudinile elevilor şi care vizează orientarea şcolară şi profesională a acestora. Diferențierea instruirii implică respectarea particularităților individuale ale copilului pentru ca prin educație şi instrucție fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană, capabilă să creeze valori materiale şi spirituale. Ea, individualizarea, e necesară pentru anumiți copii din

clasă, vizându-i în mod deosebit pe cei care au un potențial superior sau pe cei cu deficiențe de orice fel, rolul primordial în cunoaşterea acestora avându-l învățătorul. Acesta are la îndemână o paletă largă de strategii corespunzătoare nevoilor fiecărui copil. Ele denotă o evidențiere a stilului de învățare şi nevoilor fiecărui elev. Voi menționa drept importante în individualizarea învățării-fişele (ca mijloace de învățare). Dacă cerc să le clasific, aş putea vorbi despre: - fişele de lucru independent, care asigură caracterul individual, ritmul de lucru propriu conform capacităților şi nivelului de cunoştințe, priceperi şi deprinderi; - fişele de recuperare, ce se adresează elevilor cu lacune în cunoştințe. Pentru a le elabora mi-am propus să cunosc exact care sunt erorile cu care se confruntă fiece elev, astfel încât acestea să poată fi acoperite prin sarcinile propuse; - fişe de consolidare, care au drept scop corectarea greşelilor colective şi individuale pe care le comit elevii, ajutându-i să-şi fixeze noțiunile învățate; - fişe de dezvoltare, conținând sarcini pentru elevii cu un ritm sporit de instruire ce au menirea de a le solicita eforturi din care să aibă bucuria muncii împlinite; - fişe de creativitate, acestea cuprind sarcini de un nivel superior şi vizează activarea gândirii, imaginației, creativității;

Din practică am înțeles că lucrul cu fişele (folosite la orice etapă a lecției), prezentate într-o formă atractivă pentru a menține interesul pe tot parcursul rezolvării lor, sunt de real folos în individualizarea învățării.

Orice învățare este eficientă dacă pleacă de la cunoaşterea copilului, individualizarea fiind imposibilă fără de cunoaşterea „zestrei" cu care a păşit acesta pragul şcolii. Individualizarea presupune şi cunoaşterea stilului de învățare a fiecărui elev, ce reprezintă modalitatea preferată de prelucrare, stocare şi reactualizare a informației. Fie stilul de învățare lingvistic, logico-matematic, muzical-ritmic, spațial-vizual, corporal-kinestezic, naturalist, interpersonal, intrapersonal sau existențial, acesta dictează nu ceea ce avem de predat, ci ne ajută să schimbăm modul în care lucrăm cu elevii şi noi, învățătorii, ne adaptăm stilul de predare la stilul de învățare al elevilor. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple se poate face prin strategii interactive de predare-învățare-evaluare: portofolii, proiecte, hărți conceptuale, interviuri, studii de caz, ce permit elevilor să pună în valoare cunoştințele prin cuvânt, scris sau oral, dar şi prin muzică, desen sau mişcare, disponibilitate.

Tot prin această prismă trebuie privită şi individualizarea temelor pentru acasă. Ele, fiind o verigă importantă în procesul instructiv-educativ, țin atât de volum, cât şi de tipul acestora. Un învățător priceput va şti să opereze astfel încât efectuarea lor să devină pentru elev necesitate din obligativitate. Îmi desfăşor activitatea în programul STEP BY STEP, care oferă posibilitatea de a-i încadra pe copii după specificul fiecăruia. Modelul a fost creat ca un răspuns serios la marile schimbări din societate. Le ofer copiilor numeroase ocazii de a face descoperiri, explorări şi exerciții diverse. Copilul este liber să-şi aleagă activitățile (la întâlnirile matinale, la activitățile tematice, alegând tema, la alegerea centrului de lucru), are avantajul mişcării, alegerii materialelor şi autoservirii în aşa fel încât să-şi materializeze propria idee cu tema studiată. Eu am doar rolul de îndrumător în alegerea activităților copilului ținând cont că fiecare are experiențe unice, interesante şi valori culturale care trebuiesc recunoscute şi respectate. Această alternativă pune în valoare interesele individuale. Lucrând în această alternativă percep fiecare copil ca fiind unic, demn de înțelegere şi respect. Necesitatea centrării şcolii pe elev ține seama de dorințele, interesele şi trebuințele lui specifice, obligația de cunoaştere a personalității copilului, ca bază de elaborare a comportamentului educativ al învățătorului, de crearea unui mediu favorabil formării elevilor în funcție de aptitudinile, dorințele şi interesele lor. Alternativa STEP BY STEP consideră copilul ca pe o persoană demnă de respect, unică şi caută să-i asigure o continuitate individuală în dezvoltare, precum şi practici de dezvoltare adecvate, specifice lui. Cooperarea şi colaborarea au drept scop verificarea demersurilor şi experiențelor individuale de descoperire a lumii şi valorizarea lor. În alternativa educațională STEP BY STEP clasa axată pe necesitățile copilului favorizează individualizarea. Aceasta va fi reflectată în primul rând prin orar care asigură fiecărui copil timp pentru activitate şi odihnă. Modul de prezentare al activităților îi stimulează şi-i ajută să cunoască gustul succesului. Individualizarea este un obiectiv important de care trebuie să se țină cont permanent, deoarece influențează calitatea activității desfăşurate în clasă, fiind obținută prin respectarea etapei prezente de dezvoltare a copilului şi planificarea unei serii de activități care să asigure o experiență de succes pentru fiecare copil. Abilitatea de a individualiza, implică cunoştințe referitoare la stadiile de dezvoltare a copilului

şi legate de: sănătate, creştere fizică, emoţională şi cognitivă a acestuia. Este vorba de un proces al deciziilor, este observat copilul, învăţătoarea evaluează la ce punct se află acesta în zonele semnificative ale dezvoltării şi acţionează astfel încât să obţină un răspuns particular caracteristic etapei de dezvoltare în care se găseşte copilul. De aceea individualizarea, apare ca o necesitate în cadrul procesului instructiv–educativ. Fiecărui elev i se cuvine descoperirea acelui segment al predispoziţiilor, aptitudinilor sau talentului, care să-i asigure împlinirea şi mai ales să se inoculeze discret sentimentul valorizării obiective a performanţelor individuale, în contextul social, comparativ cu standardele epocii şi cu performanţele celorlalţi membrii ai societăţii în care trăieşte. Calea cea mai sigură în acest sens o reprezintă individualizarea învăţării şi tratarea diferenţiată a elevilor, în funcţie de posibilităţile lor interne, de interesele şi aptitudinile prin care se exprimă domeniul lor de „excelenţă”.

Să recunoaştem, deci că: „Copilul nu se naşte nici bun, nici rău atât din punct de vedere intelectual, cât şi din punct de vedere moral, ci stăpân al destinului său”(J. Piaget).

Referinţe bibliografice

1. Callo T., Paniş A., Andriţchi V., Afanas A., Vrabii V. *Educaţia centrată pe elev*. Chişinău, 2010.
2. Cincilei C. *Programul educaţional „Pas cu Pas”*. In: Didactica Pro…, 2001, nr. 1.
3. Peretti A. *Educaţia în schimbare*. Editura Spiru Haret, Iaşi, 2000.
4. Teleucă M. *Aspecte Istorice şi contemporane ale educaţiei copiilor supradotaţi*. Revista Studia, 2010.
5. Kate Burke Walsh. *Predarea orientată după necesităţile copilului*. Bucureşti, 2005.

ARTA CONTEMPORANĂ ÎN FORMAREA CONTINUĂ A PROFESORILOR DE ARTE PLASTICE – CATALIZATOR AL EDUCAŢIEI PENTRU SCHIMBARE♦

RODICA NOSKO,
lector superior, cerc. şt. stagiar, I.Ş.E.

Abstract: *The article presents a brief reflectio0]n on the contemporary arts potential and its revaluation in an educational context. Reflective thinking capacities demanded by contemporary art form the base for a new flexible and openminded mentality. This issue is discussed within the upgrading training of Fine Arts teachers in the Republic of Moldova. We also describe some activities carried out as part the project "Contemporary Art and Society Today", funded by the Open Society Foundations, Arts and Culture Program, Budapest, which reveals inconsistency between contemporary art, school Fine Arts education and teachers' competences.*

1. Descrierea problemei. De la sfârşitul sec. XX, societatea contemporană a fost preocupată de stabilirea obiectivelor de dezvoltare în toate domeniile de activitate umană pentru sec. XXI, considerat drept societate bazată pe cunoaştere. Sistemele educaţionale nu au rămas în afara acestor restructurări. Reformele lansate pretutindeni, inclusiv în Republica Moldova, vizează reformarea învăţământului în vederea axării pe competenţe, vehiculându-se conceptele de învăţământ axat pe elev, pedagogie formativă, şcoală prietenoasă copilului, educaţie pentru schimbare etc. Din acest punct de vedere, învăţământul din Republica Moldova trebuie să se reorienteze de la metodele şi practicile specifice unui regim totalitar spre valorile unei societăţi democratice.

Aceste transformări necesită formarea unei personalităţi proactive, creative, inventive, inovatoare, cu spirit de responsabilitate şi capacitate de asumare a riscurilor şi cu multe alte calităţi atât de mult râvnite de o societate în permanentă schimbare[2].

♦ *Notă:* Cercetarea prezentată constituie rezultatele parţiale ale activităţii în proiectul **„Contemporary Art and Society Today”**, finanţat de Open Society Foundations, Arts and Culture Program, Budapesta, 2012-2013.

[2] Vezi cele opt domenii de competenţă-cheie recomandate de Parlamentul European şi Consiliul Uniunii Europene; competenţele-cheie transversale stipulate de Curriculumul naţional modernizat, Republica Moldova, 2010;

Printre disciplinele de studiu obligatorii care pot contribui la atingerea acestor finalități ale sistemului educațional se află Educația plastică. În acest context, în baza orelor de perfecționare pentru profesorii de educație plastică, desfăşurate la Institutul de Ştiințe ale Educației în perioada 2007-2012, s-au profilat mai multe probleme care demonstrează că disciplina Educație plastică este marginalizată în raport cu alte discipline obligatorii:

- Educația plastică se predă, în mare parte, de nespecialişti (mai mult de 50% din profesorii care vin la perfecționare nu sunt specialişti în domeniu);
- conținuturile lecțiilor sunt reduse la subiecte exploatate la nesfârşit (peisaj, portret, temă liberă etc.);
- în tratarea subiectelor este evidentă lipsa conexiunii cu problemele societății contemporane;
- există cazuri de atitudine preconceptă din partea cadrelor administrative (directori, inspectori) față de tentativele de redare modernă a subiectelor plastice etc.

Concomitent, există problema proiectării conținuturilor educaționale artistice care aproape cu desăvârşire evită studierea fenomenului artei moderne şi contemporane, cauzată de atitudinea refractară față de arta contemporană care se manifestă atât în societatea Republicii Moldova în general, cât şi, ceea ce pare nefiresc, în cadrul profesorilor de educație plastică. Arta contemporană apare ca o provocare în primul rând pentru profesori, care, având o şcoală tradițională academică bazată pe realism, evită să prezinte referințe din arta contemporană, nemaivorbind de studierea şi analiza multiplelor aparențe ale acesteia.

Analizând situația din şcoli se poate concluziona că, în pofida reformelor continue, aproape pretutindeni predomină activitatea reproductivă, bazată pe clişee. Se creează impresia că cunoştințele profesorilor referitor la evoluția artelor se opresc în cel mai bun caz la sf. sec. XIX, ignorându-se parcă toată arta modernă şi contemporană, toate valorile prezentului artistic. Lucrul în baza de model şi indicații orientează elevul, viitorul cetățean, spre un stil de viață şi activitate reproductiv şi lipsit de creativitate, care este specific societăților totalitare. În acelaşi timp, experiența şcolilor din țările avansate demonstrează că, studierea artei contemporane bazată pe conceptele de predare-învățare creativă, creativitate, libertate, independență, cunoaştere prin descoperire are o valoare educațională incontentestabilă. Diversitatea aspectelor artei contemporane prezintă un instrument eficient în formarea gândirii divergente, creativității, capacității de analiză, reflecție, verbalizare, argumentare, experimentare, căutarea noilor soluții, noilor materiale şi tehnici etc. Arta contemporană demonstrează vizual în ce măsură individul poate să dețină libertatea de viziune, expresie şi acțiune, devenind poate, şi un simbol al unei societății dinamice şi democratice. Ignorarea potențialului artei contemporane în procesul educațional poate avea consecințe nefaste de lungă durată, precum ar fi închistarea gândirii, blocarea impulsurilor de creativitate, pasivitatea în acțiune, indiferența şi neasumarea de riscuri.

2. Cercetări şi documente reglatorii. Introducerea artei contemporane în curriculum-ul şcolar constituie unul din factorii modernizării procesului educației artistice şcolare. Aceste tendințe îşi găsesc începuturile în cercetările referitoare la predarea şi învățarea creativă (Fryer, 1996), receptarea operei de artă şi critica de artă în şcoala contemporană (Bârlogeanu, 2001), libertatea individului (Albu, 1998), creativitatea şi creativitatea vizual-plastică (Roco, 2001; Cioca, 2007), racordarea realităților şcolii la noile realități sociale, inclusiv artistice (Popenici, 2001), propunerea noilor programe educaționale (Неменский, 1987; Копцев, 2001) şi multe altele.

În Republica Moldova periodic se elaborează sau se reactualizează documentele reglatorii de referință (standarde educaționale la educația plastică 2010, curriculum modernizat 2010). Însă, dacă analizăm aceste documente sub aspectul prezenței artei contemporane, constatăm că în standarde sintagma „artă contemporană” lipseşte cu desăvârşire, chiar dacă există formulări care ar presupune studierea artei contemporane: „opere de artă semnificative din punct de vedere istoric şi cultural”, „analiza operelor de artă din diverse culturi”, „caracteristici distinctive ale operelor de artă plastică din diferite perioade istorice şi culturale”.

---

competențele „de grad înalt” sau cele „pentru viață” (*life skills*) în „Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale”, Ministerul Educației, IŞE, UNICEF Moldova, 2010.

Curriculumul naţional pentru educaţia plastică (ciclul gimnazial), fiind o structură mai complexă, oferă o descriere mai vastă a domeniului, care presupune studierea inclusiv a artei contemporane, dar lasă teren pentru interpretări diferite şi posibilitate pentru omisiuni. În curriculum se utilizează aşa formulări ca: „cultura plastică naţională şi universală”, „comunicare artistică în domeniul artelor plastice”, „competenţe de receptare, de creare a valorilor plastice şi de comunicare artistică cu opere de artă de valoare”, „noţiuni de artă (operă de artă, original, reproducere, copie etc.)”, „artă abstractă”, „iniţiere în istoria artelor plastice”, „analiza operelor de artă”, referire directă la arta contemporană fiind doar în clasa a 7-a - ultimul an când se studiază disciplina Educaţie plastică. Ceea ce propune curriculumul pentru această clasă se rezumă la „Caracteristica culturii epocilor modernă şi contemporană”, „Trăsăturile caracteristice stilurilor artistice din epoca modernă şi contemporană”, „Maeştri şi capodopere ai artei plastice moderne şi contemporane”, „Arta Basarabiei din sec. XIX-XX”, „Materiale netradiţionale în arta plastică”, „Tehnici mixte”.

3. Realizarea curriculumului în clasa a 7-a: studiu de caz

O cercetare recentă a situaţiei pe teren aduce elemente de reflecţie asupra procesului de implementare a ideilor de valorizare a artei contemporane în şcoală, prin exemplul unui studiu de caz. Observaţiile au fost duse în cl. 7 a unui liceu din mun. Chişinău. Manualul de *Educaţie Plastică* pentru clasa respectivă, editat în 2010 (autori M. Morel, R. Mocanu-Nosko şi A. Frumosu) [10], este un manual modern, interactiv, bazat pe valorificarea operei de artă ca instrument didactic. Iniţierea în studiul artei moderne şi contemporane se propune prin studierea limbajului artei moderne şi contemporane, a trăsăturilor sale specifice, a metodelor pentru decodificarea mesajului operei de artă, algoritmului pentru analiza operei de artă, toate bazate pe metoda comparaţiei. În manual se propun rubrici pentru meditaţie, analiza reproducerilor, idei de creaţie etc. care implică elevul la maximum într-un proces de învăţare activ, permiţându-i să deducă esenţa temei studiate în interacţiune cu profesorul şi colegii.

Cercetarea a arătat, că în pofida acestui fapt, lecţiile organizate în al doilea semestru al anului de studiu 2011-2012 au demonstrat reticenţa cadrului didactic faţă de noua metodă de predare propusă de manual, utilizarea subiectelor-clişeu, ignorarea temelor dedicate artei contemporane şi dialogului artistic, înlocuirea orelor de dezbateri culturale cu ore de conspect dictat elevilor (metodă pasivă de predare) etc. Drept exemplu pentru cele expuse mai sus pot servi două teme: „Portret” şi „Curente artistice”. La tema „Portret” manualul propune două idei de creaţie cu realizarea portretelor stilizate sugestive, sarcini care stimulează inventivitatea, creativitatea şi trezesc interesul pentru lectura operei de artă [10, p. 53]. Însă în cadrul lecţiei profesoara a propus elevilor sa realizeze un portret realist în tehnică grafică, evaluarea şi notarea fiind efectuată în baza asemănării cu modelul (colegul de bancă), sarcină neaccesibilă elevilor în cadrul învăţământului general. O alta temă care vizează şi modernismul - „Curente artistice” [10, p. 72] - a fost transformată de către profesoare în activitate de dictare pe parcursul a câteva ore fără a se deschide cel puţin manualul pentru referinţe artistice. La fel s-a procedat şi cu tema „Arta Basarabiei din sec. XIX până în prezent”, care propune exemple din arta contemporană din Republica Moldova.

Această practică este în contradicţie atât cu noile tendinţe ale pedagogiei formative, atât şi cu recomandările curriculare şi sugestiile propuse de manualul citat.

4. Propuneri de valorizare a artei contemporane în contextul formării cadrului didactic

În calitate de soluţie a problemelor expuse mai sus, prin Proiectului “*Contemporary Art and Society Today*” (2012-2013), noi propunem activităţi care sensibilizează publicul profesoral faţă de potenţialul educativ al artei contemporane în contextul societăţii în permanentă schimbare. În cadrul proiectului se desfăşoară un şir de seminare pentru profesorii de educaţie plastică. După discuţiile în cadrul primului seminar pentru profesori de educaţie plastică din ciclul gimnazial (martie 2012), putem evidenţia câteva dificultăţi de înţelegere legate de perceperea şi interpretarea de către participanţi a fenomenului de artă contemporană:

1. O mare parte din profesori nu pot caracteriza specificul, trăsăturile şi tendinţele artei contemporane.
2. Arta contemporană este considerată de mulţi profesorilor „inconsistentă”, „fără sens”, „prezentând imagini care nu sunt clare, nu sunt înţelese” etc. La vizionarea operelor de gen Jackson Pollock, Kazimir Malevici, Mark Rothko (care, de fapt, în curând vor avea un secol!) se expun comentarii:

„ce exprimă?”, „ce reprezintă?”, „este o aglomerație de culori”, „nu există măiestrie”, „nu este reprezentat nimic clar”, „aceasta poate fi realizat de copii din clasa 1” etc., iar imaginile digitale, instalațiile fixe/mobile sau Land-art în general nu sunt considerate opere de artă.

3. În procesul realizării lucrărilor practice în baza operelor de artă contemporană (designul unui obiect de uz cotidian inspirat dintr-o operă de artă contemporană) apăreau multiple întrebări începând cu selectarea operei de artă până la ce obiect de proiectat, ce linie şi unde ar fi bine de trasat, ce culori de utilizat etc. Aceasta demonstrează o dată în plus discrepanțele dintre procesul de formare inițială a profesorilor de educație plastică şi realitatea artistică de azi, precum şi şablonarea gândirii rezultată din învățământul artistic academic.

În urma activităților de dezbateri şi atelierului practic bazat pe arta contemporană, putem afirma că a apărut interesul participanților pentru potențialul educativ al artei contemporane, a valorii artistice a operelor de artă contemporană, cât şi a caracterului angajat al acestora vis-à-vis de problemele sociale, ecologice, comunitare etc.

5. Concluzii. Ne abținem de recomandări în acest spațiu limitat, căci aceasta ar presupune o nouă reformare a conceptului de educație plastică în Republica Moldova, inclusiv implicări la nivelul formării inițiale a profesorului de arte vizuale, ne limităm doar la expunerea unei concluzii generale prin citarea profesorului Constantin Cucoş, lăsând spațiu pentru reflecții: „Noi, societatea, asistăm la o criză a culturii din perspectiva receptării acesteia, şi nu a producerii de noi fapte de cultură.... Nu cultura este în criză, ci noi suntem în criză... Nici cultura nu este statică, nici noi, receptorii, nu suntem într-o astfel de stare. Trebuie să ne mişcăm odată cu ea. Criza axiologică a învățământului derivă din faptul că el nu pregăteşte oameni pentru cultura existentă sau cea care va apare, ci pentru o cultură care a fost, ba şi este chiar revolută. Normal, faptul cultural existent se clădeşte pe ceva care a mai fost. Dar a rămâne la „îngânarea” trecutului este prea puțin pentru un învățământ modern”.

Referințe bibliografice:

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Editura Polirom, Iaşi, 1998.
2. Bârlogeanu L. *Psihopedagogia artei. Educația estetică*. Editura Polirom, Iaşi, 2001.
3. Cioca V. *Imaginea şi creativitatea vizual-plastică*. Editura Limes, Cluj-Napoca, 2007.
4. Cojocaru S., Ursu Z., Hubenco T. et al. *Educația plastică. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial, clasele a V-a – a VII-a.* Chişinău, 2010.
5. Fryer M. *Predara şi învățarea creativă*. Editura Uniunii Scriitorilor, Chişinău, 2004 (ediție originală -1996).
6. Morel M., Mocanu-Nosko R., Frumosu A. *Educație plastică.* Manual pentru cl 7. Editura Ştiința, Chişinău, 2010.
7. Morel M., Mocanu-Nosko R., Frumosu A. *Educație plastică.* Ghidul profesorului. Editura Ştiința, Chişinău, 2010.
8. Popenici Ş. *Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional*. Editura Polirom, Iaşi, 2001.
9. Roco M. *Creativitatea şi inteligența emoțională*. Editura Polirom, Iaşi, 2001.
10. *Standarde educaționale la educația artistico-plastică*. Clasele primare şi gimnaziale. IŞE, UNICEF, Chişinău, 2010.
11. *Şcoala trebuie să formeze imagini congruente despre realitate…* Interviu cu Constantin Cucoş, realizat de Dana Terzi. Chişinău, Didactica Pro, nr. 2, 2000.
12. Копцев В.П. *Учим детей чувствовать и создавать прекрасное. Основы объёмного конструирования.* Академия Холдинг, Ярославль, 2001.
13. Неменский Б. *Мудрость красоты.* Просвещение, Москва, 1987.

EFICIENȚA UTILIZĂRII TIC ÎN EDUCAȚIE

SIMONA PISOI, *profesor*,
C.N. „CAROL I”, Craiova, **România**

Abstract: *The methods of creative thinking and problem-solving structure are useful because they are designed to support teaching / learning by means of modern information, providing teachers an additional tool to facilitate learning, stimulate creativity and competition, and teamwork. There are countless programs online that can help teachers to prepare lessons alone, to build its own set of exercises etc.*

This paper presents a series of activities that can be used successfully in English language classes. There are currently eLearning solutions offering facilities management and presentation of various types of educational content and interactive multimedia material, interactive guides, exercises, simulations, educational games and more.

„În ochii unui copil nu există şapte minuni ale lumii ci şapte milioane.”
Walt Streightiff

INTRODUCERE

Trăim în era INFORMAȚIEI, era TEHNOLOGIEI în care totul este dominat de tehnologia digitală. Tehnologia digitală a influențat toate aspectele vieții umane, iar educația nu este o excepție. În prezent majoritatea dispozitivelor sunt bazate pe tehnologia digitală, un astfel de dispozitiv fiind computerul. Computerul este un dispozitiv electronic care are capacitatea de a stoca, regăsi şi procesa atât informații calitative şi cantitative în mod rapid şi cu precizie: un atu atât pentru profesor, cât şi pentru elev.

Computerele nu au fost dezvoltate pentru îmbunătățirea calității procesului de predare - învățare. Dar cercetătorii au început să folosească calculatoare în scopul predării. Aceasta a dat naştere la *Instruirea asistată de calculator (IAC),* iar cadrele didactice au început dezvoltarea diferitelor tehnici, pentru diferite discipline de predare în şcoală. Aceste metode noi au fost comparate cu metode tradiționale şi s-a constatat că sunt semnificativ superioare pentru a preda diferite materii (Karvelis, 1988). Totuşi, metoda tradițională de predare a fost considerată mai eficientă în comparație cu IAC în predarea altor discipline (Oates, 1988; Park, 1990). Modelul IAC s-a dovedit a fi eficace în îmbunătățirea predării matematicii şi ortografiei elevilor cu handicap mental (Ankney, 1987). În ciuda acestor beneficii, IAC nu a intrat propriu-zis în şcoli decât foarte tarziu, întrucât tehnicile dezvoltate nu s-au bazat pe teorii solide de învățare, iar persoanele implicate în proiectarea lor nu aveau o bază solidă de design al instruirii. În al doilea rând, cursurile sunt într-o continuă schimbare, de asemenea, şcolile nu dispun de rețele de calculatoare suficiente, profesorii nu sunt instruiți în utilizarea de IAC etc.

TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI ŞI COMUNICAȚIILOR

IT nu este limitată doar la modul textual de transmitere de informații cu uşurință şi foarte rapid. Informațiile pot fi transmise nu numai în formă textuală, dar și în format audio, video sau orice alte mijloace media prin care să fie transmise către utilizatori. Astfel, TIC = IT + alte mijloace media. S-au deschis astfel noi căi de învățare, cum ar fi, resurse online, e-learning, Universitatea Virtuală, e-coaching-ul, e-educație, e-journal etc.; telefoanele mobile de generația a treia sunt, de asemenea, parte din domeniul TIC. Telefonul mobil este utilizat în difuzarea de informații rapid şi eficient din punct de vedere al costurilor, oferind și facilitatea e-mail-ului: se poate accesa de oriunde şi este şi rentabil. TIC aduce mai mult materiale în sălile de clasă şi biblioteci pentru profesori dar şi pentru elevi sau studenți, alungand monotonia şi atribuind varietate procesului de predare - învățare.

Asadar, TIC poate fi folosită atât în şcoală, cât şi la nivel de învățământ superior în următoarele domenii:

1. Predare.
2. Teste de diagnoză.
3. Evaluare.
4. Dezvoltarea de *Laborator virtual*.

5. Tutoriale online.
6. Dezvoltarea gândirii şi raționamentului.
7. Dezvoltare, proiectare şi trimiterea materialelor de instruire.

UTILIZAREA TIC ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

Predarea în şcoală, precum şi în învăţământul superior, se concentrează, în cea mai mare parte, pe oferirea de informații, dar acesta nu este unicul obiectiv de predare. Împreună cu furnizarea de informații, celelalte obiective sunt: consolidarea abilităților de exprimare scrisă și orală, dezvoltarea raționamentului și capacității de gandire, dezvoltarea capacității de luare a deciziilor, îmbunătățirea capacității de înțelegere, dezvoltarea vocabularului, a creativității precum și dezvoltarea imaginii de sine, a spiritului orientat spre toleranță etc.

Cu infrastructura actuală, mărimea claselor, dotări, resurse etc., este dificil cateodată să atingem toate aceste obiective. Obiectivele sunt multi-dimensionale, astfel încât pentru realizarea lor, ar trebui să fie utilizate mai multe metode într-un mod integrat. TIC oferă facilitatea de interacțiune online. Elevii şi profesorii pot face schimb de idei şi de opinii, şi pot obține clarificări cu privire la orice subiect de la diferiți experți, practicieni, etc ajutând elevii să-şi dezvolte capacitatea de înțelegere. TIC oferă varietate în prezentarea de conținut care ajută elevii printr-o concentrare mai eficientă, o mai bună înțelegere şi o reținere în timp a informațiilor. Elevii au posibilitatea de a lucra la orice proiect *live*, online cu cei care învață sau care sunt experți în alte țări, flexibilitatea fiind o necesitate in învățamantul de calitate.

ACTIVITATI *USERFRIENDLY & ENGLISH-FRIENDLY*

Ca și activitate practică, elevilor li se poate cere să se logheze pe propriul cont de Twitter. Sugestii de exploatare a acestui instrument de comunicare: elevii trebuie să citească ultimele 30 de postări în limba engleză realizate de către politicieni sau alte persoane, cum ar fi cele din showbiz, şi să afle ce spun acele persoane despre un anumit oraș sau țară sau poate chiar tara lor, Romania. Cheia succesului unei astfel de activități este ca, ulterior, elevii să vină și să-și exprime concluziile în fața colegilor, să le împărtășească experiența etc. De asemenea, elevii pot scrie pe propria pagină de Facebook două paragrafe despre o formație care le displace profund, ulterior trebuind să le relateze colegilor de clasă comentariile înregistrate la postarea respectivă.

Accesând http://freerice.com elevii răspund la o serie de întrebări legate de vocabular, definiții etc. Răspunzând corect obțin donații de orez pentru oamenii din țări din lumea a treia, existând printr-o astfel de activitate consolidarea sentimentelor de compasiune față de oamenii care sunt privați de educație, trăiesc în condiții precare etc.

Activități audio-video:

Elevii urmăresc trei înregistrări video, la alegere, din domeniul sportiv și trei de pe link-ul de știri de pe www.BBC.co.uk, urmand să prezinte colegilor esențialul știrilor respective, comentarii etc. De asemenea, pot căuta 20 de imagini pe http://www.flickr.com/ și scrie comentarii pentru fiecare dintre ele. Pentru o alta activitate elevii se pot înregistra pe http://www.stumbleupon.com/, pagina în limba engleză, unde isi adauga lucrurile care îi interesează în principal. Acest site, ulterior, găseşte cinci site-uri care se potrivesc intereselor respective. Elevii vor consulta şi ulterior recomanda colegilor cateva dintre aceste site-uri.

Pentru cei cu pasiune pentru muzică, pot accesa http://www.lyricstraining.com/, învăța un cântec pe care ulterior îl prezintă colegilor. De pe acelaşi site, elevii pot urmări care sunt cele mai accesate melodii şi le pot relata colegilor formațiile care se bucură de cel mai mare succes sau, din contră, melodiile care sunt pe ultimele locuri.

În ceea ce privește resursele pentru audiere, este dificil pentru un profesor să găsească activități potrivite, adecvate fiecărui nivel. Pagina BBC conține podcast-uri educative precum *A brief history of Mathematics* sau *A history of the World in 100 objects*, deosebit de interesante.

Sintetizând, acest lucru nu înseamnă că activitățile *computer-based* sau jocurile respective trebuie să înlocuiască învățarea într-un mediu şcolar, ci ele sunt menite doar să consolideze ceea ce elevii au învățat la şcoală, prin activități suplimentare şi care sunt în acelaşi timp motivante şi deloc plictisitoare. Ştim că în general calculatorul joacă un rol important în viețile noastre şi ale copiilor. El sprijină elevii în învățarea lexicului, la exercițiii de gramatică, la citire şi scriere, şi nu în ultimul rând - la interacțiune şi comunicare. Indiferent că este vorba de un joc pe calculator sau doar un e-mail către un prieten formulat într-o limbă străină, ei exersează într-un mod agreabil, activând stilul fiecăruia de învățare şi în acest caz învățarea are un randament ridicat şi este o experiență plăcută, care va fi cu siguranță repetată. Şi orice activitate repetată regulat îi va îndrepta spre o mai bună stăpânire a limbii respective. Modernitatea metodelor aşadar nu este o etichetă atribuită artificial, ea are un conținut concret, determinat pe de o parte, de forța cu care se stimulează efortul constructiv şi creator al subiectului, iar pe de altă parte, de relațiile sale cu celelalte metode şi procedee, cu mijloacele folosite într-o situație concretă dată. Metodele moderne, exprimă cerințele unui model nou de educație, extrem de dinamic, ca reflectare a unor realități şi nevoi social-culturale specifice lumii prezente şi viitoare.

CONCLUZII

Există nenumărate resurse online, pentru toate nivelurile de limbă, dar și pentru abilități de tot felul, resurse la care elevii au acces liber și pe care profesorii le pot exploata astfel încât să se adapteze nivelului de limbă al elevilor, intereselor și preferințelor lor, motivația fiind adeseori cuvantul-cheie care poate transforma o activitate în eşec, sau dimpotrivă, să o ducă pe culmile succesului. Pe Internet sunt disponibile multe site-uri în mod liber, ce pot fi utilizate de către profesori şi elevi pentru a înțelege concepte diferite, pentru îmbunătățirea vocabularului, dezvoltarea argumentației şi gândirii etc.,TIC putând ajuta la pregătirea elevilor pentru examenul de competente lingvistice, examinări SAT, TOEFL, CAMBRIDGE etc. Există, aşadar, resurse ce pot fi folosite pentru a îmbunătăți calitatea procesului instructiv-educativ şi care pot fi în serviciul profesorului uşurându-i munca, dar şi al elevului deopotriva.

Referințe bibliografice:

1. Gee J.P. *What video games have to teach us about learning and literacy.* Palgrave, Macmillan: New York, 2003.
2. Karvelis et al. *The effect on elementary student achievement of computer assisted and computer managed instruction.* Dissertation Abstract International, Vol. 49, No. 9, 1988.
3. Oates A.P. A *Comparison of the effects of Computer versus paper and Pencil Presentation Modes on the attributions and behaviours of learning Disabled and Normally Achieving students*. Dissertation Abstract International, Vol. 49, No. 8, 1988.
4. Park J.S. *The effects of Computer Assisted Instruction in Teaching Reading to Adult Basic Education students*. Dissertation Abstract International, Vol. 51, No. 11, 1990.
5. Sansanwal D.N., Nawayot, N. *Web Based Instruction for Selected Reasoning and Thinking Skills*. Institute of Education, Devi Ahilya University, Indore, 2001.
6. Yates et al. *An examination of the effectiveness of Computer Assisted versus Traditional Strategies for Tutoring students with reading difficulties in a University clinic*. Dissertation Abstract International, Vol. 49, No. 8, 1988.

WEBografie

- http://www.bbc.co.uk/
- http://www.facebook.com/
- http://freerice.com
- http://www.flickr.com/
- http://www.lyricstraining.com/
- http://www.stumbleupon.com/
- https://twitter.com/
- www.wikipedia.org

TENDINȚE DE SCHIMBARE ÎN EDUCAȚIE ÎN NOUL MILENIU

ION RABACU,
cercetător științific st., I.Ș.E.

Abstract: *The present article reflects some qualitative changes in education caused by the new millennium.*

Societatea contemporană este tot mai mult definită în literatura de specialitate ca fiind *o societate educativă*. Analizele comparative ale sistemelor educaționale actuale evidențiază convergența existentă între gradul de dezvoltare socială, economică şi culturală al unei societăți şi viabilitatea sistemului de învățământ pe care aceasta îl promovează. Acest fapt impune necesitatea unei reflectări la nivelul fenomenului educațional al schimbărilor survenite în sfera socio-economică şi întreprinderea unor cercetări riguroase cu privire la posibilitățile de optimizare a sistemelor educaționale. Or, epoca contemporană nu mai poate promova însăşi aceleaşi idealuri educative, are chiar o confuzie vizibilă la adresa prototipului de om-model, deoarece a ajuns într-o fază mult mai profundă a globalizării.

Provocările noului mileniu impun adaptări şi transformări rapide, ca răspuns la tendințele şi procesele care se manifestă pe scară mondială: globalizarea, societatea cunoaşterii, digitalizarea, postmodernismul etc. Factorul principal al schimbării este reprezentat de creşterea competiției, iar capacitatea de a învăța mai repede şi mai bine decât competitorii tăi ar putea deveni singurul avantaj care să susțină competiția.

În societatea contemporană, şcoala devine o poziție centrală şi cum logica progresului poate fi stăpânită numai prin performanță, resursele umane fiind elementul cheie, rolul şi responsabilitățile învățământului şi educației devin esențiale.

Europa preocupată să rămână performantă şi-a propus ca, trecerea la societatea cunoaşterii să transforme continentul într-un spațiu al calității în educație. Schimbările în educație impun strategii complexe iar aplicarea progresului tehnologic şi al sistemelor informaționale, reevaluează şi rolul profesorului care trebuie să pună în opera sa politica educațională.

Măsura dezvoltării unei societăți poate fi relevantă nu numai de indicatorii economici şi de calitate a vieții, ci şi de cei care privesc educația şi calitatea şcolii, respectiv de indicatori referitor la modul de organizare a cunoaşterii şi a învățării, de tipurile de performanțe aşteptate, de calitatea activității educative şi de modalitățile de distribuire în societatea educației.

Aflate sub presiunea mereu crescândă a pieței educaționale, instituțiile de învățământ contemporane se văd obligate nu numai la unele restructurări şi optimizări ale conținutului învățământului şi la o mai bună politică de selecție a personalului didactic ci şi la stabilirea unor legături de strânsă colaborare cu departamentele de cercetare ştiințifică existente la nivelul diverselor domenii de activitate. Acestor priorități li se vor adăuga în timp, datorită concurenței pe piața educațională, şi ridicarea standardelor de selecție a candidaților, astfel încât educația acestora să implice costuri cât mai reduse iar performanțele lor ulterioare să devină utile societății şi să contribuie la îmbunătățirea imaginii instituției care i-a pregătit.

Din această perspectivă se impun schimbări majore şi în ceea ce priveşte sistemul managerial al şcolii care trebuie să devină mai flexibil şi mai dispus să reacționeze rapid şi adecvat la provocările socio-economice ale prezentului. La rândul lor, profesorii de la toate nivelurile de organizare a învățământului trebuie să fie încurajați pentru a-şi asuma în mod direct şi explicit responsabilitatea progresului şcolar şi a celora care se educă.

Nevoia de optimizare a managementului şi asigurării calității în unitatea şcolară are drept obiectiv dezvoltarea capacității instituționale de a elabora, implementa, evalua şi revizui unele sisteme şi proceduri de asigurare a calității în învățământul preuniversitar prin îmbunătățirea şi actualizarea competențelor şi transferul de expertiză în domeniul managementului calității în educație.

„Societatea cunoaşterii - menționa savantul american Peter Drucker - *va deveni în mod inevitabil cu mult mai competitivă decât orice societate umană cunoscută, pentru simplul motiv că odată cu creşterea*

accesibilității informației, nu vor mai exista scuze pentru lipsa performanțelor. Nu vor mai exista țări „sărace", ci doar „țări ignorante".

Astfel, cunoaşterea devine din ce în ce mai mult baza şi principiile care ghidează activitatea omului. Noi acum organizăm realitatea după cunoaşterea pe care o posedăm. Tocmai de aceea modelele educaționale ale lumii contemporane se află în continuă schimbare, mulți reprezentanți ai şcolilor de pedagogie, cadre didactice, părinți, reprezentanți ai agenților economici, ai mediului politic şi implicit ai societății civile resimt nevoia unei schimbări adaptate, care să țină pasul cu toate schimbările tehnologice, sociale, economice din jur.

Şcoala este unul dintre pilonii fundamentali pe care se clădeşte o viață de calitate şi această instituție trebuie investită cu încredere dar şi cu responsabilitate, pentru a câştiga autoritatea şi respectul şcolii atât pentru sine, ca instituție, cât şi pentru dascăli, ca un segment profesional foarte important. Toate reformele şi optimizările care au loc în cadrul instituțiilor de învățământ trebuie planificate şi realizate în rezultatul unei analize serioase a sistemului de învățământ, pentru o cât mai bună şi responsabilă racordare a educației de azi la lumea de mâine. Or, coordonatele de bază ale optimizării trebuie să asigure, întâi de toate, calitatea educației ştiințifice care se bazează pe curricula şcolare ca documente reglatorii şi eficacitatea procesului educațional care se realizează în baza acestor documente.

Când ne referim la unele procese de optimizare a învățământului, ne dorim foarte mult ca Şcoala noastră națională, prin noile procedee şi metodologii introduse să poată ajuta elevul să înțeleagă legătura dintre ceea ce învață în cadrul formal şi ceea ce se petrece dincolo de mediul şcolar, concomitent trebuie să se demonstreze că schimbarea de perspectivă asupra felului în care se face educația în şcoală poate să schimbe perspectiva pe care elevul o are asupra şcolii.

În această ordine de idei, şcoala contemporană prin educația şi instruirea de care este responsabilă are ca preocupări fundamentale nu numai investirea elevilor cu un sistem de cunoştințe ci şi îndrumarea şi stimularea lor în direcția dezvoltării cognitive, afective, sociale, a exersării abilităților în contexte variate, în vederea pregătirii acestora pentru integrarea optimă în activitatea şi viața socială. Premisele dezvoltării mecanismelor interne ale cunoaşterii îşi găsesc o concretizare adecvată în situațiile în care individul este pus în situații reale de acțiune asupra problemelor de rezolvat. Elevul trebuie solicitat să ia contact cu realitatea cât mai des posibil, pentru a adopta decizii prompte şi potrivite. În demersurile didactice elevul trebuie privit în dublă ipostază: ca subiect al propriei formări şi ca agent al influenței sociale şi prin aceasta, al autoafirmării.

Politica educațională din ultimii ani se centrează tot mai mult pe o nouă formulă a idealului educațional şi anume pe „*formarea unei personalități integrale*", capabilă să se adapteze la o societate bazată pe cunoaştere, iar rolul şcolii este acela de a dezvolta competențe. Cunoştințele sunt o condiție absolut necesară pentru viitorul adult, dar nu suficientă. Pentru ca ele să fie cu adevărat utile, trebuie dezvoltate abilitățile necesare care să le pună în valoare la adevăratul lor potențial, dar şi atitudini care să asigure o folosire corectă a cunoştințelor şi abilităților dobândite.

Una din provocările deja lansate în societatea contemporană este necesitatea regândirii şcolii, a educației formale, alături de cea nonfomală şi informală, în variatele lor forme de articulare. Sistemul învățământului preuniversitar prin oferta sa educativă contribuie la structurarea traseelor de (auto)formare şi (auto)dezvoltare a personalității individului, pregătindu-l pentru a fi un beneficiar pretențios al educației permanente.

În abundența informațională cu care societatea contemporană se confruntă, sistemul educațional are deficitul rol de a forma personalități care să ştie să discearnă informația prețioasă de cea neimportantă, de a extrage esențialul din general. Astfel în educație a apărut termenul de „*educație modernă*", de obicei pentru a releva situația avansată a prezentului în relațiile cu trecutul care a fost depăşit prin dezvoltare. Pentru unii, *modernitatea* este opusă practicilor tradiționale şi se caracterizează prin schimbare, inovație şi dinamism.

Astăzi şcoala şi actorii implicați în actul educațional se află la hotarul dintre *modernism* şi *postmodernism*. În societățile moderne, cunoaşterea e echivalentă cu ştiința şi e importantă în sine. Oamenii caută căile optime pentru a dobândi „*cunoaştere", „ştiință*" din cât mai multe domenii, considerând că astfel vor fi recunoscuți drept persoane educate. Într-o societate postmodernistă, cunoaşterea trebuie să fie

funcțională şi utilă: înveți nu doar pentru „**a şti**” şi a stoca o serie de informații din diferite domenii, pentru a demonstra cât de „**educat eşti**”, ci, înveți pentru „**a face**”, pentru „**a folosi**” ceea ce ştii, pentru „**a aplica**” ceea ce ai acumulat, în folosul tău şi al celorlalți. A şti ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major a educației postmoderniste.

Considerăm că pentru a face față cu succes diverselor provocări ale societății contemporane, bazate pe cunoaştere, este necesar ca educația să se orienteze nu înspre eliminarea nediscriminatorie şi abuzivă a ideilor pedagogice ale modernității ci asupra transformării şi adaptării acestora la specificul şi caracteristicile pe care societatea postmodernă le impune noului mileniu.

Referințe bibliografice:

1. Callo T. *Configurații ale educației totale*. CEP USM, Chişinău, 2007.
2. Cucoş C. *Educație. Dimensiuni culturale şi interculturale*. Editura Polirom, Iaşi, 2000.
3. Drăgănescu M. *Cunoaşterea şi societatea cunoaşterii.* Comunicare la sesiunea de lansare a programului strategic SI-SC, Academia Română, 10 aprilie 2001.
4. Joița E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Editura Aramis, Bucureşti, 2006.
5. *Tribuna învățământului* din 18-24 aprilie 2011.

INTEGRAREA TEHNOLOGIEI MULTIMEDIA ÎN PROIECTAREA UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

ADINA VOICULESCU, *profesor*, Colegiul Tehnic Energetic;
LUIZA STAMATE, *profesor*, Colegiul „Ştefan Odobleja”,
Craiova, **România**

Rèsumè: *Le XXI-ième siècle est presque entièrement dominé de la technologie de l'information dans tous les domaines d'activité. Un profeseeur, qui enseigne une langue étrangère, doit constammant stimuler l'imagination des élèves afin de faciliter le transfert des acquisitions de l'apprentissage dans leur vie quotidienne. Le point de départ est que les professeurs sont plus que des simples instructeurs, c'est-à-dire ils doivent faciliter le procès d'apprentissage, implémenter, évaluer et projetter les leçons qu'ils soutiennent, réalisant ainsi le design de l'apprentissage.*

Secolul XXI este dominat de tehnologia informației în toate domeniile de activitate, aproape fără excepție. Nici domeniul învățământului nu a fost ocolit de inovațiile ştiinței şi tehnicii. Un profesor, indiferent de materia predată trebuie să stimuleze constant imaginația elevilor pentru a le facilita transferul achizițiilor învățării în viața de zi cu zi. Din păcate, destul de multe cadre didactice rămân în continuare adepți înverşunați ai strategiilor tradiționale de predare-învățare, destul de închistate şi deloc atractive pentru elevii ce trăiesc într-o societate a cunoaşterii.

Plecăm de la premisa că profesorii sunt mai mult decât instructori, adică ei trebuie să faciliteze procesul de învățare, să implementeze, să evalueze şi să proiecteze lecțiile pe care le susțin, realizând astfel designul instruirii. A preda eficient şi a implica elevii în procesul de învățare necesită o planificare şi o proiectare vigilentă a conținuturilor învățării, deci a fiecărei unități de învățare în parte. Deținând nişte noțiuni teoretice fundamentale, absolut necesare, orice profesor poate găsi modalități eficiente de utilizare a calculatorului şi internetului pentru îmbunătățirea procesului de predare-învățare.

Propunem spre exemplificare proiectarea unității, ***AU FIL DE LA LOIRE,*** Manual Cavallioti, clasa a VII-a, L1, autori: Micaela Slavescu, Angela Soare.

In această unitate, elevii vor fi îndrumati să descopere elemente de cultură şi civilizație franceză în legătură cu Valea Loarei şi castelele sale. Se va urmări provocarea interesului elevilor pentru cunoaşterea aspectelor geografice, obiectivelor turistice şi a simbolurilor culturale din această zonă a Franței. Elevii vor fi ajutați să realizeze comentariul pedagogic al textului suport ***AU FIL DE LA LOIRE.*** Aceştia vor citi cu voce tare

dialogul din manual, îl vor traduce cu ajutorul cuvintelor cunoscute, îşi vor nota în caiete cuvintele necunoscute şi vor căuta în dicționare cuvintele noi.

Tot în această unitate, elevii vor studia elemente de lexic în legătură cu sinonimele şi antonimele unor cuvinte din lecție. Pe baza fotografiilor aduse de elevi şi a informaţiilor suplimentare prezentate de profesor se vor realiza mici discuții despre Ținutul Loarei.

În legătură cu elementele de gramatică, elevii îşi vor însuşi sub atenta supraveghere a profesorului ***La forme du conditionnel présent*** şi prima regulă a lui ***Si conditionnel.***

Pe parcursul realizării proiectelor, elevii vor descoperi modalități de aplicare a acestor noțiuni în situații concrete de comunicare, vor fi capabili să structureze şi să creeze diferite tipuri de comunicare scrisă, orală, multimedia, îşi vor dezvolta creativitatea, gândirea critică, abilitățile de lucru în echipă şi individual.

Textul-suport utilizat la lecțiile de limba franceză este: ***AU FIL DE LA LOIRE,*** Manual Cavallioti, clasa a VII-a, L1, autori: Micaela Slavescu, Angela Soare.

Înaintea începerii unității de învățare, profesorul creează conturi pentru pagina wiki.

- **Activitatea 1** – 1 oră: **Introducere**

Profesorul îi întrebă:**Cum poate limba franceză să ne ajute să comunicăm mai bine în Spațiul European?,** apoi le prezintă acestora obiectivele unității de învățare şi conținutul acesteia. Elevii vor completa graficul KWL pentru a reactualiza ceea ce deja au învățat şi pentru a stabili ceea ce au nevoie să studieze în continuare.Apoi, fiecare elev îşi va crea un folder cu numele unității de învățare şi subfolderele necesare pentru salvarea documentelor : F_1 : aşezarea geografică a regiunii; F_2 : principalele castele de pe Loire; F_3 : Personajele şi tema lecție; F_4 : Le conditionnel présent F_5 : Prima regulă a lui *SI Conditionnel*; F_6 : Elemente de vocabular; F_7 : Fise de autoevaluare; F_8 : Fise de lucru individual; F_9 : Templaturi; F_{10} : Cuvintele necunoscute ale lecției. Elevii îşi aleg şi îşi salvează în subfolderul Templaturi, acele formulare necesare produselor pe care le vor crea in activitățile viitoare: template prezentare, template fisa de lectura, template digrama Venn. De asemenea elevii creează pagina Wiki în care vor insera toate produsele cercetarii lor.

- **Activitatea 2** – 3 ore: **Le Pays de la Loire**

Elevii accesează adresa de web *ro.wikipedia.org/wiki/Pays_de_la_Loire*, pentru a căuta în enciclopedia virtuală Wikipedia aşezarea geografică a regiunii. Îşi notează în folderul F_1 informațiile pe care le-au găsit. Menționează cu ce alte regiuni se învecinează Pays de la Loire. Vizionează imagini cu obiectivele turistice şi simbolurile culturale din această zonă la adresa france.links-page.net/. Selectează apoi cele mai interesante cinci imagini cărora le sunt date titluri sugestive. Acestea vor fi salvate în folderul F_1. Completează apoi fişa de lectură (template –ul din folderul F_9) cu datele cerute (nume castel, data costruirii, stil arhitectonic).Folderul F_2 se completează (acasă), în urma cercetării individuale, cu următoarele informații: date importante despre cinci castele din zonă, înscrise în circuitul turistic internațional, fotografii reprezentative, în care este surprinsă frumusețea lor(pentru pagina wiki şi prezentările ppt., cu menționarea corectă a sursei) (www.abcgallery.com). Acestea permit în acelaşi timp abordarea transdisciplinară a temei în discuție.

Pe **blogul creat** elevii vor compara imaginile găsite (răspunzând la întrebările notate de profesor), vor argumenta diferite opinii critice, vor sublinia rolul acestora în familiarizarea românilor cu simbolurile culturale europene, vor dezbate dacă şi în România există castele dintr-o perioadă istorică asemănătoare.Elevii au posibilitatea de a cerceta, de a analiza şi sintetiza care sunt trăsăturile individualizante ale acestor castele din Franța.

Elevii vor crea apoi un eseu descriptiv despre castelele de pe Loire în care să îşi exprime sentimentele, emoțiile şi impresiile personale. La sfârşitul celor două ore, elevii vor răspunde la întrebarea: ***De ce sunt castelele de pe Valea Loarei simboluri culturale ale Franței?*** şi pregătesc acasă prezentarea ppt. (**grupa A**) pe care o vor insera apoi în pagina wiki. În felul acesta se corelează conținutul lecțiilor învățate cu întrebarea eseențială **Cum poate limba franceză să ne ajute săcomunicăm mai bine în Spațiul European?**

- **Activitatea 3** – 2 ore : **Le conditionnel présent**

Elevii accesează adresa *www.lepointdufle.net/p/**conditionnel**.htm* şi caută noțiunile teoretice în legătură cu obținerea radicalului şi terminațiile condiționalului prezent. Fiecare noțiune teoretică va fi susținută de minim 5 exemple din exercițiile lucrate în clasă sau acasă, ca temă. Regula de formare a acestui timp va fi apoi salvată în folderul F4. Completează apoi fişa de lucru (template –ul din folderul F_9) cu datele cerute (dicționar de expresii artistice).Elevii cercetează apoi (acasă) date despre situațiile de comunicare în care sunt folosite verbe la condiționalul prezent, selectează informațiile importante şi dau exemple de formule de politețe diverse în care sunt utilizate aceste forme. Pentru a construi o pagină wiki frumoasă, elevii vor alege fotografii adecvate situațiilor de comunicare alese, iar pentru o abordare contrastivă, vor căuta dialoguri din limba română cu formule de politețe şi verbe la condițional prezent(de exemplu).Acestea vor fi salvate, menționându-se corect sursa. Elevii vor crea apoi un mini dialog pe o temă dată în care vor folosi cât mai multe verbe la condiționalul prezent ca marcă a regulilor de politețe.

La sfârşitul celor două ore, elevii vor răspunde la întrebarea : ***Cum ne ajută* condiționalul prezent să fim politicoşi*?*** (pe care o vor corela cu întrebarea esențială) şi pregătesc acasă prezentarea ppt. (**grupaB**) pe care o vor insera apoi în pagina wiki finală.

- **Activitatea 4** – 1 oră : **Le Si conditionnel**

Eleviiacceseazăadresele:http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/lfbc1/futur/fu_formation.htm http://www.vladimedgroup.eu/717-verbeles-trois-groupes-de-verbes-present-de-l-indicatif.html pentru a-şi reaminti formarea indicativului prezent şi a viitorului simplu. Fiecare noțiune teoretică va fi susținută de minim 5 exemple din exercițiile lucrate în clasă sau acasă, ca temă. Prima regulă a lui Si conditionnel va fi apoi salvată în folderul F5. Pentru a se familiariza cuaceastă regulă a lui Si conditionnel, elevii vor audia secvențe cu verbe la viitorul simplu şi indicativul prezent la adresa: http://www.lepointdufle.net/p/futur.htm. Completează apoi fişa de lectură (template –ul din folderul F_9) cu datele cerute (teminațiile viitorului simplu, teminațiile indicativului prezent la cele trei grupe de verbe). Elevii vor crea apoi un mini dialog pe o temă dată în care vor folosi cât mai multe contexte în care vor aplica prima regulă a lui Si conditionnel.

La sfârşitul orei, elevii vor răspunde la întrebarea:***Cum ne ajută regula lui Si conditionnel să comunicăm eficient în Spațiul European?*** (pe care o vor corela cu întrebarea esențială) şi pregătesc acasă prezentarea ppt. (**grupaB**) pe care o vor insera apoi în pagina wiki finală.

- **Activitatea 5** – 1 oră: **Elemente de vocabular**

Noțiunile teoretice în legătură cu sinonimele şi antonimele vor fi cercetate accesând adresa, http://synonymes.ptidico.com/antonyme.html.

Informațiile selectate vor fi analizate şi prelucrate împreună cu profesorul. Fiecare noțiune teoretică va fi susținută de minim 5 exemple din exercițiile lucrate în clasă sau acasă, ca temă.

Grupa A: Sinonimele. Clasificarea sinonimelor;

Grupa B: Antonimele;

Elevii vor rezolva exerciții din manual şi culegeri, dar vor accesa şi site–ul http://www.francaisfacile.com/cours_francais/exercice-sur-les-synonyme-antonyme-et-homonyms

- **Activitatea 6** -1 / 2 ore**: Evaluarea finală**

Pagina Wiki trebuie să conțină următoarele documente:

1. Le Pays de la Loire: aşezarea geografică a regiunii, principalele castelele de pe Loire, eseul descriptiv despre Loire, prezentarea ppt. ***De ce sunt castelele de pe Valea Loarei simboluri culturale ale Franței?*** (creată de grupa A);

2. Le conditionnel présent: noțiunile teoretice în legătură cu obținerea radicalului şi terminațiile condiționalului prezent; redactarea unui mini dialog pe o temă dată în care vor folosi cât mai multe verbe la condiționalul prezent ca marcă a regulilor de politețe; prezentarea ppt; ***Cum ne ajută* condiționalul prezent să fim politicoşi*?***

3. Le Si conditionnel: formarea indicativului prezent şi a viitorului simplu; redactarea unui mini dialog pe o temă dată în care vor folosi cât mai multe contexte în care vor aplica prima regulă a lui Si

conditionnel.prezentarea ppt***;Cum ne ajută regula lui Si conditionnel să comunicăm eficient în Spaţiul European?***

4. Elemente de vocabular:sinonime şi antonime-definiţie şi clasificare

La finalul prezentărilor, elevii reflectează din nou la conţinutul şi importanţa studierii acestei unităţi de învăţare, revenind la întrebarea esenţială: **Cum poate limba franceză să ne ajute să înţelegem mai bine Spaţiul European?**

Elevii vor completa în jurnalul de reflecţie răspunsurile lor şi vor pune în lumină aspectele relevante ale activităţii de cercetare. Acestea vor fi apoi citite şi comentate.

Referinţe bibliografice:

1. http://edtech.kennesaw.edu/intechclassroommanagementstrategies.htm;
2. www.educationworld.com/a_tech/tech-tips/tech/tips001.shtml;
3. www.intel.com/education/AssesingProjects;
4. http://cnc.ise.ro
5. Bransford J., Brown A. & Cocking R. (Eds.) *Cum învaţă oamenii: Creier, minte, experienţă şi şcoală*. Editura Academiei Naţionale, Consiliul Naţional de Cercetare Washington, DC, 2000, p 23-37.
6. Thomas J.W. *Studiu bazat pe proiect: Privire de ansamblu*, Novato, CA, Institutul Buck pentru Învăţământ, Londra,1998, p. 95-109.
7. Wiggins G., & Mc Tighe J., *Înţelegere prin design*, Asociaţia perntru Supravegherea şi Dezvoltarea Curriculumului, New York, 2005, p. 84-92.
8. Covey S. *Cele 7 obiceiuri ale persoanelor foarte eficiente: Lecţii puternice în schimbarea personală*, Simon&Schuster, New York, 1990, p. 13-19.
9. Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération culturelle/ Comité de l'éducation/ Division des langues vivantes-Cadre européen commun de référence pour des langues: apprendre, enseigner, évaluer. Didier, Paris, 2001.

COLABORARE ŞI INTERDISCIPLINARITATE

GEORGETA GOREA, *profesoară*;
VERONICA BOTEZATU, *profesoară*,
Liceul Teoretic „Ioan Vodă ", or. Cahul

Abstract: *Currently, the phenomenon of interdisciplinary approach is being encountered more frequently in the education domain having its complete and final aim the development of school curricula and of the whole process of education. In this meaning, continual self-direction and professional improvement are necessary.*

In this work I dealt with the following aspects: establishing of the common objectives for the workers of educational institutions, further perfecting of the school curriculum, studying of the curricula of different school subjects, adapting and reviewing of the school manuals, using of didactic materials and aids which have multidisciplinary targets, reconsideration of the teaching methods and techniques, adherence to the International System of Units, co-operation of teachers, refresher teaching courses, continual self-education and growth, optional and extracurricular activities.

Trăind într-o epocă a avalanşelor progresului tehnico-ştiinţific, ne confruntăm tot mai des cu probleme care nu pot fi rezolvate doar cunoscând o singură disciplină, iar pentru o bună rezolvare a acestora este necesar să tindem spre perfecţionare.

Formarea continuă reprezintă o necesitate stringentă la ora actuală. Constatăm cu regret faptul că, deseori, nu facem faţă noilor tehnologii, care mâine vor fi învechite. Este uşor să reproşezi, dar noi, profesorii, cum ne pregătim discipolii pentru viaţă în oraşele viitorului alături de roboţi umanoizi, ciborgi? Jacques Delores menţiona: „*educaţia are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar şi o pregătire pentru un viitor, în bună măsură imprevizibil*". De aici rezultă că obiectivul nostru principal trebuie să fie formarea de specialişti polivalenţi, cu o largă deschidere culturală şi comunicaţională, capabili

să răspundă mereu la exigențele societății actuale, aşa cum afirmă Dan Gabriel Sîmbotin: *„societatea în care trăim şi în care vor trăi copiii pe care îi instruim are nevoie de oameni care să gândească interdisciplinar, care să treacă cu uşurință de la un domeniu la altul şi care să-şi îndeplinească cu succes rolurile sociale pentru care sunt pregătiți*". J. Moffett menționează că argumentul forte al interdisciplinarității este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline. Un singur proces îmbină deseori fenomene chimice, fizice, biologice.

Utilitatea interdisciplinarității este evidentă, dar cum poate fi realizată?

Deşi problema interdisciplinarității a preocupat filosofii şi pedagogii încă din cele mai vechi timpuri: sofiştii greci, Plinius, Comenius şi Leibnitz, totuşi punerea în practică este considerată inovatoare, ceea ce explică absența unor rețete realizate. Ion Cojocaru, în lucrarea sa *Învățământul matematic în Moldova: secolul XV începutul secolului XX,* susține că transformările actuale, care au loc în didactică, poartă amprenta timpului.

Dacă până nu demult era necesară specializarea cât mai îngustă în scopul unor studii minuțioase atunci, astăzi, pentru a răspunde la unele întrebări, este necesar un orizont larg de cunoştințe, ba mai mult, îmbinarea unor domenii îndepărtate dă rezultate extraordinare.

În urma unui studiu al literaturii de specialitate, a discuțiilor în cadrul colectivului şi a mai multor ore de reflecție, am stabilit că modernizarea sistemului educațional în raport cu necesitățile societății poate fi realizată doar prin colaborare la toate nivelele sale.

În scopul atingerii cerințelor şi performanțelor sus-numite, propunem următoarele soluții:

1) Stabilirea scopurilor comune ale lucrătorilor instituțiilor de învățământ.

2) Perfecționarea curriculumului, care ar presupune, la rândul său:

a) amplificarea conexiunilor dintre disciplinele de învățământ prin colaborarea autorilor curricula din diferite domenii;
b) crearea unui curriculum integrat;
c) colaborarea cu psihologii şcolari şi specialiştii în fiziologia vârstelor în procesul de perfecționare a curriculumului;
d) propunere interesantă ar fi proiectarea secvențelor de lecție cu obiectivul de reactualizare a cunoştințelor, ce servesc ca punct de plecare în procesul de predare a altor discipline.

3) Studierea curricula altor discipline cu scopul de a cunoaşte cu ce bagaj de cunoştințe vin elevii la lecțiile noastre şi ce competențe trebuie formate pentru a înlesni studierea altor obiecte.

În cadrul diferitor activități cu profesorii, am stabilit: *ştim ce vrem şi nu ne pasă ce îşi doresc alții*. Enumerăm cu multă abilitate competențele ce servesc ca bază în procesul de predare-învățare a disciplinei de profil, dar formate în cadrul unor alte discipline. Dar când se cere să prognozăm competențele ce servesc ca temelie în procesul de predare a altor ştiințe şi care sunt formate şi în cadrul disciplinei predate de noi, strângem sfios din umeri, ori lista propusă este mult mai scundă decât cea a exigențelor. Doar punerea în evidență a obiectivelor comune şi tendința de a le realiza în echipă poate da rezultate fructuoase. Nu în zadar pretindem să ne numim corp didactic, iar un corp adevărat este integru.

Propunem în acest context ca succesele elevilor să fie calificate ca rezultat al muncii tuturor profesorilor ce au contribuit la procesul de instruire, inclusiv al învățătorilor din clasele primare, dar nu atribuirea meritelor doar unora dintre ei. Premierea instituțiilor eficiente considerăm că este o altă idee plauzibilă.

4) Adaptarea manualelor şcolare. Problema manualelor şcolare este una dintre cele mai frecvente, cauzată de necorespunderea cerințelor curricula şcolare şi a informației din manual. Considerăm că soluționarea acesteia ar presupune:

a) elaborarea manualelor cu caracter interdisciplinar;
b) alcătuirea problemarelor cu itemi interdisciplinari;
c) editarea memoratoarelor cu conspecte de reper, ce ar permite o reactualizare-fulger a cunoştințelor necesare procesului de predare-învățare a temei noi.

5) Utilizarea caietelor de birou cu spiră contribuie la formarea deprinderilor de stocare a informației într-un caiet divizat pe discipline şi folosirea ei atunci când este necesară.

6) Folosirea materialelor didactice cu caracter multidisciplinar ar permite o abordare mult mai complexă a temelor studiate. Cu scopul de a înlesni procesul de reactualizare a cunoştinţelor propunem transmiterea materialelor didactice de la profesor la profesor. Datorită memoriei vizuale elevii reuşesc în timp-record să-şi amintească temele studiate anterior la alte discipline, dacă folosim tabele, scheme ce au fost folosite în procesul de predare-învăţare la diverse obiecte.

7) Revizuirea metodelor de predare. Interdisciplinaritatea se referă şi la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, transfer cu grade diferite de implicare sau finalizare. Este binevenită experimentarea şi propunerea metodelor inovatoare de predare-învăţare-evaluare.

8) Respectarea Sistemului Internaţional. Analizând manualele şcolare am constatat că autorii folosesc diferite sisteme de notare a simbolurilor, fapt care diminuează procesul de înţelegere a materiei. Considerăm necesară cerinţa faţă de autori a respectării cu stricteţe a SI.

9) Colaborarea profesorilor. Colectivul didactic nu trebuie să fie doar o „sumă de profesori" ci trebuie să devină o echipă care să conlucreze la pregătirea elevilor în raport cu cerinţele sale.

Rolul profesorului nu este acela de a preda în sensul prezentării unei materii, ci de a organiza mediul educativ.

În scopul formării unei echipe unite şi eficiente propunem:

a) Instituirea „Clubului profesorilor-entuziaşti";
b) Asistenţa reciprocă la ore urmată de discuţii constructive;
c) Susţinerea unor sisteme de lecţii bidisciplinare sau pluridisciplinare ca lecţii de sinteză;
d) Coordonarea proiectelor de lungă durată.

10) În cadrul **cursurilor de perfecţionare** ar fi binevenită introducerea:

a) Seminarelor multidisciplinare;
b) Cursurilor de perfecţionare didactică, ce ar include popularizarea modificărilor ce au fost făcute în cadrul altor obiecte. Este necesar să cunoaştem ce ştiu elevii.

11) Autoinstruirea continuă. Cultura generală cât mai amplă a fiecărui profesor, indiferent de specialitate, contribuie la dezvoltarea învăţământului interdisciplinar în şcoli. Această cultură se formează nu doar în liceu şi facultate, ci şi după absolvirea facultăţii, deoarece profesorii trebuie să-şi lărgească permanent orizontul cunoaşterii nu numai în specialitate, ci şi în alte domenii ale ştiinţei, tehnicii, activităţii practice.

12) Activităţile nonformale şi extraşcolare – cartea de vizită a instituţiei. La educaţia multilaterală contribuie şi activităţile în afara orelor de curs precum:

a) Concursurile multidisciplinare;
b) Cercurile cu interese multiple;
c) Taberele de vară pentru copii erudiţi;
d) Lecţiile transdisciplinare.

Profesorul care realizează cel mai bine obiectivele învăţământului interdisciplinar este „Profesorul profesorilor" − învăţătorul claselor primare, deoarece:

- îşi propune obiective de dezvoltare armonioasă a copilului;
- cunoaşte curriculumul tuturor disciplinelor predate;
- studiază manualele tuturor disciplinelor;
- aplică metode transdisciplinare;
- explică axându-se pe competenţele dobândite de către elevi;
- foloseşte un limbaj cunoscut de discipolii săi.

Interdisciplinaritatea reprezintă o temă ce are început dar nu are limite la fel ca şi Universul în centrul căruia este copilul.

O personalitate marcantă cu o gândire interdisciplinară, un adevărat diamant cu multe faţete strălucitoare a fost Ion Vatamanu. D. Batâr, omagiind personalitatea complexă a acestuia, afirmă că Ion Vatamanu „a demonstrat pe viu că numai poezia îi poate da chimiei analitice o extraordinară supleţe, condiţionându-i şi asigurându-i trecerea la metode noi de investigare, extrem de sensibile, precise şi rapide. Intersectarea preocupărilor sale de cercetător chimist cu starea lui permanentă de poezie, i-a răscolit mereu

mintea şi inspiraţia, predispunându-l la profunde meditaţii cu scânteieri neordinare de precursor în ambele domenii", omagiu la care ne alăturăm şi noi.

Concluzionând, ne propunem şi noi să aplicăm în practică ideile sus-numite, să promovăm obiectivele învăţământului interdisciplinar, ca rezultat educând noi generaţii de copii, asemeni lui Ion Vatamanu.

Referinţe bibliografice:

1. Arhip A. *Noile educaţii: Imperative ale lumii contemporane*. Chişinău, 1996.
2. Ciolan L. *Invăţarea integrată*. Polirom, Iaşi, 2008.
3. Hopkins D., Ainscow M., West M. *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării.* Prut Internaţional, Chişinău, 1998.
4. Simpozion „*Interdisciplinaritatea şi predarea în echipă*". Volumul II. Editura Casei Corpului Didactic, Cluj, 2003.

SIMULAREA DIDACTICĂ - METODĂ EFICIENTĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE–ÎNVĂŢARE

LIANA–DOLORES VOINEA, *profesor*,
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ştefănescu", Iaşi**, România**

Abstract: *HUMANITY and THE WORLD interact continuously. The reality is regarded from multiple perspectives, we get information through various channels, such that, in order to acquire an appropriate response, knew KNOWLEDGE should be produced, not reproduced. LEARNING is personalized and the cognitive and affective development can not ignore the cultural, social and technological context.*

These are serious reasons the 21st century schools should be opened to activities which would allow a new type of education, more suitable for the contemporary realities. One of the best investigated approaches of learning in integrated and differentiated manner is the computer usage in the classroom.

Introducere

LUMEA CONTEMPORANĂ este marcată de o evoluţie rapidă şi greu previzibilă din toate punctele de vedere (economic, politic, social, ştiinţific). Această evoluţie marchează toate regiunile globului şi toate sferele vieţii sociale. Are un caracter imperativ, pluridisciplinar, cu conexiuni puternice şi numeroase. În faţa acestor demersuri epistemologice, oamenii tentaţi să folosească abordări unidisciplinare şi nu pluridisciplinare sau transdisciplinare sunt dezorientaţi şi depăşiţi de situaţie.

Procesul învăţării transcende educaţia formală şi depinde de interacţiuni realizate cu o multitudine de surse externe situate în zona proximei dezvoltări individuale şi în orizontul motivaţional personal.

CALCULATORUL incită la permanentă reconfigurare a imaginii pe care o avem despre domeniile cunoaşterii prin accesarea de surse diverse de informaţii şi ne oferă un alt mod de a cunoaşte şi de a produce CUNOAŞTEREA [1].

EDUCATORUL nu mai dirijează şi nu mai controlează informaţiile care intră în lumea elevilor. El ar trebui să faciliteze înţelegerea lumii externe, corespondenţele subiective între lumea externă şi lumea internă, iar calculatorul îi poate fi de mare ajutor în demersul său de la o instruire uniformă, pentru toţi elevii la fel şi una individualizată, fiecăruia după potenţialul biopsihologic şi nevoi.

Modalităţi de aplicare

Modulul *Utilizarea aplicaţiilor de tip CAD*, oferă diverse metode de abordare a conţinuturilor acestei programe. Prin specificul ei, această disciplină impune utilizarea unui soft educaţional specific desenării şi modelării pieselor cu ajutorul computerului [2].

Cu toate acestea, însuşirea cunoştinţelor de către elevi, formarea deprinderilor şi abilităţilor acestora de a realiza desenele pieselor cu ajutorul computerului, impune un efort intens şi o muncă laborioasă din partea profesorului, cu atât mai mult cu cât colectivul de elevi este mai mare.

A apărut necesitatea aplicării unor metode care să contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Învățarea cu simulatoare didactice este o metodă frecvent aplicată în predarea multor discipline.

Simularea didactică reprezintă experimentarea prin observarea comportamentului „unui model” la modificările unor parametri; rezultatele simulării pot fi comparate cu cele ale modelului real. Cu această metodă se caută reproducerea realității, printr-o modelare a comportamentului sistemului, aparatului, echipamentului care urmează a fi cercetat [4].

Prin asocierea modelului cu softul educațional şi prezentarea acestuia sub forma unui film didactic reuşita procesului instructiv educativ este garantată.

Lecția simulată pe calculator vine în sprijinul profesorului, dar şi al elevilor eliminând astfel unele bariere în ceea ce priveşte comunicarea [7].

Pentru aplicarea acestei metode, sunt necesare cunoştințe de informatică, deprinderi de lucru cu calculatorul în ceea ce priveşte folosirea programelor specifice de captare video necesare înregistrării şi prezentării unui anumit conținut (Snagit 6).

Simularea desenării unei piese de tip flanşă, de exemplu, şi vizionarea unui film didactic în care sunt descrise etapele modelării în 3D ale piesei, facilitează învățarea comenzilor pentru desenare şi editare specifice, astfel încât elevii vor fi capabili să deseneze orice piesă de acest tip [3].

În figurile de mai jos sunt prezentate câteva secvențe din simularea lecției *Modelarea 3D a pieselor de tip flanşă* [6].

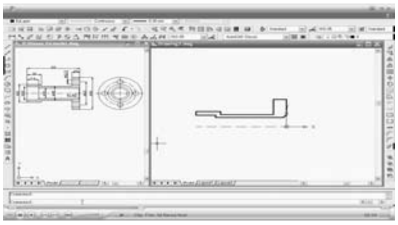


Figura 1. **Realizarea curbei generatoare**

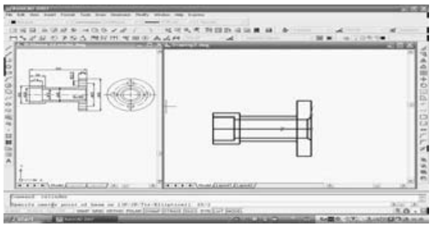


Figura 2. **Realizarea conturului exterior**

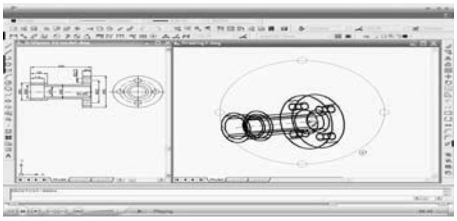


Figura 3. **Generarea găurilor cilindrice**

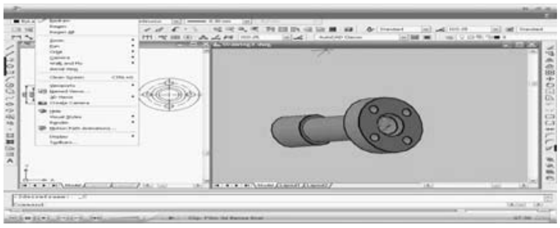


***Figura* 4. Extragerea volumelor găurilor din volum**



Figura 5. **Stabilirea stilului de vizualizare a piesei şi umbrirea acesteia**

Concluzii

Trebuie specificat faptul că aplicarea uneia dintre aceste metode nu presupune eliminarea metodelor clasice, mai mult, eficiența lor este justificată de combinarea creativă a acestora cu metode, cum ar fi: demonstrația, modelarea, exercițiul, lucrul cu fişele, tutoriatul etc. Aceste metode formează un întreg bine structurat, complex şi convergent.

Utilizarea metodelor descrise mai sus, oferă numeroase avantaje atât pentru profesor, cât şi pentru elevi [5].

a. Avantaje pentru elevi:

- dezvoltarea gândirii creatoare şi inovatoare;
- dezvoltarea spiritului competitiv;
- dezvoltarea moralei şi a motivației;
- dezvoltarea sentimentului responsabilității;
- întărirea cunoştințelor şi competențelor proprii;
- creşterea gradului de înțelegere a subiectului de cercetare;
- dezvoltarea deprinderilor de analiză şi sinteză a noțiunilor însuşite;
- creşterea gradului de încredere în forțele proprii;
- creşterea competențelor de comunicare şi de operare cu termeni specifici disciplinei de studiu şi specializării;
- dezvoltarea personalității.

b. Avantaje pentru profesor:

- intensificarea relațiilor de încredere şi sprijin reciproc între profesor şi elevi;
- creşte posibilitatea de a contribui la procesul de dezvoltare a personalității elevului;
- îşi îmbogățeşte propriile procedee şi strategii didactice;
- are posibilitatea de a cunoaşte noi puncte de vedere;
- are posibilitatea de a cunoaşte noi caracteristici ale personalității elevului.

În ultimii ani se remarcă o preocupare intensă a specialiştilor pentru dezvoltarea ştiințelor educației, diversificarea şi aplicarea metodelor şi strategiilor didactice care să aibă o bună eficiență în transferarea cunoştințelor, formarea deprinderilor, abilităților şi comportamentelor specifice unei anumite discipline.

În învățământul tehnic liceal şi profesional au avut loc schimbări radicale care au dus la apariția unor noi specializări şi calificări corespunzătoare cerințelor pieței muncii. Dintre acestea menționăm: tehnician proiectant CAD, tehnician mecatronist, tehnician operator tehnică de calcul.

Predarea disciplinelor tehnice presupune utilizarea unor metode de învățământ specifice prin care se urmăreşte dobândirea de cunoştințe, fixarea şi consolidarea acestora, dezvoltarea gândirii tehnice, dar şi formarea de priceperi şi deprinderi practice. Acest lucru impune profesorului de specialitate cunoştințe specifice, astfel încât să realizeze o îmbinare armonioasă între disciplina de specialitate, informatică şi metodica predării.

Referințe bibliografice:

1. Cucoş C. *Pedagogie.* Editura Polirom, Iaşi, 2000.
2. Dulgheru V., Cantemir L., Carcea M. *Manual de creativitate.* Editura „Tehnica-Info", Chişinău, 2000.
3. Kovacs S., Bocu D. *Manualul utilizatorului de PC - pentru obținerea Permisului ECDL*. Editura Albastră, Bucureşti, 2007.
4. Nițucă C., Stanciu T. *Didactica disciplinelor tehnice.* Editura Performantica, Iaşi, 2006.
5. Purcariu R. *Unitatea de învățare simulată pe calculator*. In: Inginerul în mediul educațional tehnic şi profesional. Editura „Gh. Asachi", Colecția Ştiințelor Educației, 2003.
6. Sagman St. *MICROSOFT OFFICE XP PENTRU WINDOWS* – „Ghid de învățare rapidă prin imagini". Editura Corint, Bucureşti, 2003.
7. http//www.didactic.ro/files19/strategiile didactice în educația integrată.doc

METODE ŞI TEHNICI INTERACTIVE DE GRUP

MARIA VANŢU, *profesor,*
Şcoala Nr. 22 „Mircea Eliade", Craiova, **România**

Abstract: *In modern societies, people seek the best ways to acquire „knowledge", „science" in many domains, considering that in such way will be recognized as educated individuals. People should learn not only to „know", but also must learn to „do", to "use", „to apply" what they have accumulated in their favor and others.*

Postmodern school should know how to motivate students to learn and how to facilitate the learning process, organizing and developing strategies for interactive work, focusing on the usefulness of knowledge for live.

S-a demonstrat că investiţia în educaţie este cea mai rentabilă, dar ea se amortizează pe termen lung şi mediu. Este mai ieftin şi mai eficient să oferi tinerilor o educaţie iniţială de calitate decât să realizezi ulterior pregătire pentru remedierea situaţiei lor sociale ca oameni adulţi. Şcoala ar trebui să impulsioneze atât dorinţa, cât şi plăcerea de a învăţa, să potenţeze capacitatea de a învăţa cum să înveţi şi de a stimula curiozitatea intelectuală.

Una din provocările deja lansate în societatea contemporană este necesitatea regândirii şcolii, a educaţiei formale, alături de cea nonformală şi informală.

În abundenţa informaţională cu care societatea actuală se confruntă, sistemul educaţional are dificilul rol de a forma personalităţi care să ştie să discearnă informaţia preţioasă de cea excedentară, de a extrage esenţialul din general. În societăţile moderne, cunoaşterea e echivalentă cu ştiinţa şi e importantă în sine. Oamenii caută căile optime pentru a dobândi „cunoaştere", „ştiinţă" din cât mai multe domenii, considerând că astfel vor fi recunoscuţi drept persoane educate. Într-o societate postmodernistă, cunoaşterea trebuie să fie funcţională, utilă; înveţi nu doar pentru „a şti" şi a stoca o serie de informaţii din diferite domenii, pentru a demonstra cât de „educat eşti", ci, înveţi pentru „a face", pentru „a folosi" ceea ce ştii, pentru „a aplica" ceea ce ai acumulat, în folosul tău şi al celorlalţi. A şti ce să faci cu ceea ce ai învăţat este dezideratul major al educaţiei postmoderniste.

Pedagogia postmodernistă are în vedere nişte educatori care să fie aceia care uşurează cunoaşterea şi participă la construirea cunoaşterii. Cunoaşterea se realizează pentru că este utilă. Relaţiile educator-educat sunt deschise, bazate pe sprijin reciproc, pe dialog constructiv şi pe cooperare. Această viziune promovează colaborări strânse ale şcolii cu comunitatea educativă, presupunând reîntoarcerea elevilor către lume, promovând investigaţiile, interogaţiile, discuţiile. Se renunţă la control, punându-se accent pe proces. Profesorul este animator, moderator.

Activismul elevului implicat de strategiile folosite de către cadrul didactic în desfăşurarea activităţii de predare-învăţare se constituie ca un imperativ al orientării postmoderniste în educaţie. Şcoala postmodernistă trebuie să ştie cum să-l motiveze pe elev să înveţe şi cum să faciliteze procesul învăţării, organizând şi dezvoltând strategii de lucru interactive, punând accentul pe utilitatea cunoştinţelor şi pe necesitatea însuşirii lor pentru a se descurca în viaţă. Agenţii educaţionali trebuie să fie interesaţi de ceea ce-şi doresc elevii să înveţe şi de ceea ce pot să facă cu aceste cunoştinţe. Rolul profesorului este nu de a îndopa elevii cu diverse cunoştinţe, ci de a le arăta ce au de făcut cu acestea.

Şcoala postmodernistă promovează învăţarea prin cooperare ca formă superioară de interacţiune psihosocială, bazată pe sprijin reciproc, pe toleranţă, pe efort susţinut din partea tuturor, îndreptat către acelaşi scop. Motivaţia este rezultatul acţiunii conjugate a tuturor membrilor ce urmăresc un destin comun. Atenţia este îndreptată asupra procesului de elaborare împreună, prin colaborare, a demersurilor de realizare a sarcinii. Este împărtăşită părerea că toţi pot oferi alternative valoroase de soluţionare a problemei, dacă le sunt oferite premisele necesare şi sunt ajutaţi. Evaluarea urmăreşte acordarea ajutorului imediat, având o funcţie mai mult corectivă, ameliorativă, decât de sancţionare, ducând la reducerea stresului. Ea se realizează prin raportarea la progresul individului, şi are în vedere atât participarea fiecărui membru la procesul elaborării în comun, cât şi rezultatele echipei.

Analizând poziția cadrului didactic în fața problemelor instruirii şi ale învățării, profesorul Ioan Neacşu afirmă că „*educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Şi nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă şi creativă*”. Activitățile propuse elevilor în scopul sporirii gradului de implicare activă şi creativă în şcoală, trebuie să asigure: stimularea gândirii productive, a gândirii critice, a gândirii divergente şi laterale, libertatea de exprimare a cunoştințelor, a gândurilor, a faptelor. În acest sens apar ca adecvate activitățile care cer spontaneitate şi contribuie la dezvoltarea independenței în gândire şi acțiune. Utilizarea talentelor şi a capacităților specifice fiecărui individ în parte, incitarea interesului către nou, necunoscut şi oferirea satisfacției găsirii soluției după depunerea unui efort de căutare, dezvoltarea capacității de organizare de materiale, de idei prin întocmirea de portofolii asupra activității proprii, sunt coordonate majore ale învățării prin cooperare.

Lecția de predare – învățare devine astfel „o aventură a cunoaşterii” în care copilul participă activ, după puterile proprii, întâlnind probleme şi situații dificile, examinându-le şi descoperind soluții plauzibile. Rolul profesorului constă mai mult în cel de stimulare şi dirijare, iar motivația activității reiese din participarea entuziastă a cadrului didactic. Elevul e implicat atât în procesul de predare, de învățare şi de evaluare, iar disciplina devine autodisciplină a muncii şi interesului, asigurată de satisfacția cooperării. Conduita creativă a cadrului didactic este unul din factorii care asigură dezvoltarea potențialului creativ al elevilor. Predarea, ca proces creativ, presupune ca profesorul să medieze între elev şi lumea cel înconjoară. El trebuie nu numai să organizeze spațiul şi activitatea, ci şi să participe alături de elevi la elaborarea cunoştințelor; să servească drept model în legăturile interpersonale şi să încurajeze interacțiunile cooperante dintre elevi

Metodele de învățământ reprezintă căile folosite în şcoală de către profesor în a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, ştiința. „*Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaştere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de preşcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale şi nonformale, cu deschideri spre educația permanentă*”. (Sorin Cristea). Dezideratele de modernizare şi de perfecționare a metodologiei didactice se înscriu pe direcțiile sporirii caracterului activ al metodelor de învățământ, în aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ, în valorificarea noilor tehnologii instrucționale (e-learning), în contaminarea şi suprapunerea problematizării asupra fiecărei metode şi tehnici de învățare, reuşind astfel să se aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului potențial al elevului.

Metodologia diversificată, îmbinarea dintre activitățile de cooperare, de învățare în grup, cu activitățile de muncă independentă reprezintă o cerință primordială în educația postmodernistă. Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă şi cu rezultate evidente.

Aceste metode interactive de grup se pot clasifica după funcția lor didactică, în metode de predare–învățare interactivă - metoda predării/învățării reciproce (*Reciprocal teaching – Palinscar*); metoda *Jigsaw* (Mozaicul); citirea cuprinzătoare; cascada (Cascade); metoda învățării pe grupe mici – STAD (*Student Teams Achievement Division*); metoda turnirurilor între echipe – TGT (*Teams/ Games/ Tournaments*); metoda schimbării perechii (*Share-Pair Circles*); metoda piramidei; învățarea dramatizată. Metodele de fixare şi sistematizare a cunoştințelor şi de verificare cuprind harta cognitivă sau harta conceptuală (*Cognitive map, Conceptual map*), matricele, lanțurile cognitive, *fishbone maps* (scheletul de peşte), diagrama cauzelor şi a efectului, pânza de păianjen (*Spider map – Webs*), tehnica florii de nufăr (*Lotus Blossom Technique*), metoda R.A.I., cartonaşele luminoase. Cele mai cunoscute şi mai folosite metode sunt cele de rezolvare de probleme prin stimularea creativității – brainstorming; starbursting (Explozia stelară); metoda Pălăriilor gânditoare (*Thinking hats – Edward de Bono*); caruselul; *multi-voting*; masa rotundă; interviul de grup; studiul de caz; incidentul critic; Phillips 6/6; tehnica 6/3/5; controversa creativă; *fishbowl* (tehnica acvariului); tehnica focus grup; patru colțuri (*Four corners*); metoda Frisco; sinectica; *buzz-groups*; metoda Delphi.

Specific metodelor interactive de grup este faptul ca ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă şi cu rezultate evidente.

Acest tip de interactivitate determină „identificarea subiectului cu situația de învățare în care acesta este antrenat”, ceea ce duce la transformarea elevului în stăpânul propriei formări.

Interactivitatea presupune atât cooperarea, cât şi competiția, ambele implicând un anumit grad de interacțiune.

În concluzie, prin folosirea la oră a acestor metode interactive care stimulează elevul şi îl fac să descopere singur noile noțiuni pornind de la ceea ce cunoaşte, învățarea are o mai multă eficiență.

Referințe bibliografice:

1. Bratu G. *Aplicații ale metodelor de gândire critică la învățământul primar.* Editura Humanitas Educațional, Bucureşti, 2004, p. 120-122.
2. Breban S., Gongea E., Ruiu G., Fulga M. *Metode interactive de grup.* Ghid metodic. Editura Arves.
3. Dumitru I. *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*. Editura de Vest, Timişoara, 2000, p. 56, 83, 89.
4. Ionescu M., Radu I. *Didactica modernă*. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
5. „Învățământul Primar” – *revistă dedicată cadrelor didactice*. Editura Minerva, Bucureşti.
6. Macarie C. *Alternativele metodologice moderne – o provocare pentru activitatea didactică*. Târgu-Jiu, Editura Măiastra, 2005, p. 39, 124-125.
7. Marcu V., Filimon L. *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*. Editura Universității din Oradea, 2003.
8. Oprea C.-L. *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. Editura Universității din Bucureşti, 2003.

OPTIMIZAREA ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

PERSPETIVE DE DEZVOLTARE A ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL AL REPUBLICII MOLDOVA

AGLAIDA BOLBOCEANU, *doctor habilitat,*
profesor cercetător., I.Ş.E.

Abstract: *This paper provides an analysis of the current situation in the psychological assistance in education. The conclusions are based on an examination of normative documents and discussions with practitioners in the frame of international, national and municipal conferences. Had been considered opinions expressed in the discussion that was promoted in the Institute of Educational Sciences with psychologists practicing in Moldova and abroad. Data was also obtained through systematic observation in educational institutions, promoted through interviews with teachers, school psychologists, practitioners, students, parents, school managers.*

The author demonstrates the need to optimize psychological assistance in education to improve the quality of education.

Analiza situației curente în domeniul asistenței psihologice şcolare în Republica Moldova se bazează pe examinarea documentelor oficiale, a discuțiilor cu practicienii în cadrul conferințelor internaționale, naționale şi municipale, rezultatelor discuțiilor de tip „masă rotundă" promovate la Institutul de Ştiințe ale Educației cu psihologii practicieni din țară şi de peste hotare, a examinării stării de lucruri efectuând observări sistematice în instituțiile educaționale, prin intermediul interviurilor realizate cu cadrele didactice, psihologi şcolari practicieni, elevi şi părinți, manageri educaționali.

Scurt istoric. Asistența psihologică a elevilor în Republica Moldova a fost instituită în anul 1990. Comunitatea academică, managerii şcolari au reacționat prompt şi, în scurt timp, au elaborat minimumul de documente normative strict necesare, materiale orientative în domeniul asistenței psihologice şcolare; a început pregătirea cadrelor în regim de urgență, care după finisarea cursurilor de 1 an s-au încadrat în activitate nu doar în Chişinău, ci aproape în toate raioanele Republicii Moldova. A fost deschisă specialitatea „Psiholog şcolar" la unele facultăți care aveau Catedră de Psihologie. În primii ani de instituire a asistenței psihologice şcolare, dezvoltarea în acest sens a avut loc în tempouri susținute, asigurând într-un timp scurt, necesarul pentru funcționarea satisfăcătoare a serviciilor în cauză.

Resurse şi management. În prezent în Republica Moldova asistența psihologică, conform statelor aprobate de Ministerul Educației, se realizează doar în licee. Unitățile de psiholog şcolar care există în şcoli primare, gimnazii, licee, diverse Centre sau instituții preşcolare sunt instituite de administrația locală sau de unele organizații nonguvernamentale. În funcția de psiholog şcolar sunt antrenate cadre cu diferit nivel de pregătire: specialitatea psihologie, studii superioare universitare din perioada prebologna; specialitatea pedagogia şi psihologie preşcolară, studii superioare universitare din perioada prebologna; studii superioare, ciclu I şi II, perioada postbologna; cursuri de reciclare – 10 luni; cursuri de formare continuă – 2 luni; studii universitare, specialitatea pedagogie sau Didactica unei anumite discipline. Activitatea psihologului şcolar la moment se realizează în baza articolului respectiv din Legea Învățământului şi a Regulamentului cu privire la Asistența Psihologică Preuniversitară, confirmată la Colegiul Ministerului Educației şi al Tineretului în anul 2008.

Monitorizarea activității psihologilor şcolari este un proces problematic, funcția aceasta revenind specialiştilor din Direcțiile raionale de învățământ cu statutul de suplimentară. Absolvenții facultăților de psihologie refuză să lucreze la țară, din care cauză doar municipiul Chişinău este asigurat integral cu cadre de specialitate. Astfel, asistența psihologică necesară nu li se acordă elevilor nu doar în instituțiile şcolare, unde nu este legalizată unitatea, ci şi în şcolile, unde această unitate s-a păstrat.

Trecerea în revistă a datelor prezentate de către DRGÎTS din localitățile enumerate anterior a arătat că în Republica Moldova, în medie, unui psiholog şcolar îi revin 802 elevi. Subliniem că în mare parte dispun de unități de psiholog instituțiile de învățământ preuniversitar din municipiu şi din centrele raionale. În localitățile rurale elevii nu pot beneficia de sprijinul psihologului şcolar, acesta fiind deosebit de necesar în condițiile actuale.

Datele prezentate de către DRGÎTS referitoare la unitățile de psiholog pentru instituțiile preşcolare diferă cu mult de cele din instituțiile preuniversitare. Astfel am constatat că în instituțiile preşcolare din municipiul Chişinău sunt numai 2,5 unități de psiholog pentru un număr de aproximativ 33800 copii, de unde rezultă că unui psiholog i-ar reveni câte 13520 copii. Bazele de date prezentate de DRGÎTS din alte localități ale republicii precum Anenii Noi, Cahul, Călăraşi, Căuşeni, Criuleni, Donduşeni, Drochia, Dubăsari, Edineț, Făleşti, Ocnița, Orhei, Rîşcani, Soroca, Şoldăneşti, Ştefan Vodă, Taraclia, Teleneşti ne informează că acestea nu dispun, în genere, de această unitate. Dar anume aceasta este vârsta despre care poporul spune „cei şapte ani de acasă” - cea mai importantă perioadă în dezvoltarea personalității.

Se poate concluziona că situația din Republica Moldova în ceea ce priveşte asigurarea cu cadre în domeniul asistenței psihologice în instituțiile preuniversitare rămâne a fi precară, ceea ce ar trebui să intereseze pe cei responsabili de domeniul respectiv.

Nevoile de asistență psihologică. În sistemul educațional din Republica Moldova s-au produs fenomene, care implică o abordare specială, realizată de un psiholog calificat (manifestări violente, dependență de droguri şi substanțe narcotice, creşterea ratei infracțiunilor grave printre minori, creşterea ratei suicidului printre elevi, probleme emoționale, de relaționare etc.).

Violența reprezintă o problemă cu care se confruntă societatea noastră ani la rând. Conform unor cercetări [4; 1] principalul factor care duce la violență în şcoală este discriminarea după avere, manifestată între copiii din familii bine asigurate material (marea majoritate dintre aceştia au părinții plecați la lucru peste hotare) şi cele cu un nivel modest de asigurare materială.

Elevii preferă să-şi rezolve singuri conflictele ce apar între ei, fără implicarea cadrelor didactice. Simt, însă, nevoia să discute despre problema conflictului, metode şi tehnici de negociere a conflictelor sau despre consecințele comportamentului violent. Este necesară prezența în fiecare şcoală a unui psiholog care să lucreze cu elevii, părinții, cadrele didactice şi să colaboreze cu organele care pot acorda suport.

Violența în instituțiile de învățământ este un fenomen, care se manifestă şi în relațiile dintre cadrele didactice şi elevi. Violența verbală este un lucru aproape obişnuit pentru profesori, care o exercită şi una din cauzele principale a neacceptării învățătorului, profesorului de către elevi.

Dependența de droguri şi substanțe narcotice. Conform datelor ministerului afacerilor interne [2] în prezent în scoală fumează în medie 15,9 % fete şi 25,5 % băieți, dintre care 26,2 % fete şi 45,1 % din clasele IX – XII. În liceele din Moldova consumă droguri 6,9 % elevi, iar alcool - 60, 8 % fete şi 74,3 % băieți.

Suicidul. în ultimii ani rata suicidului în rândul tinerilor a crescut în aşa măsură, încât formează grupul de risc într-o treime dintre țări, atât dezvoltate, cât şi cele în curs de dezvoltare. Analizând datele oficiale furnizate de Ministerul Afacerilor Interne al Republicii Moldova, constatăm că în anul 2009, țara noastră a înregistrat 32 de cazuri de suicid realizate de minori, iar în decursul anului 2010, au fost înregistrate 59 asemenea cazuri. În anul 2012 s-au înregistrat cazuri de suicid şi printre elevii claselor mici. Observăm înrăutățirea simțitoare a situației, fapt care trebuie să alarmeze întreaga societate față de acest fenomen dezastruos.

Problema prevenirii suicidului, în special la copii şi adolescenți, are nevoie de o abordare multisectorială şi implicarea tuturor membrilor societății. Printre primele persoane, care pot preveni suicidul este psihologul şcolar, care, cum s-a văzut, în majoritatea cazurilor lipseşte.

Infracţiunile minorilor. În anul 2011, de către minori sau cu participarea acestora, au fost comise 1714 infracţiuni, înregistrându-se o creştere cu 8,1 faţă de anul 2010. Cele mai frecvente infracţiuni comise de minori sunt furturile, cu o pondere de 70%, după care urmează jafurile – 7,2% şi huliganismul – 3,6%. În anul 2011, la 100 mii locuitori în vârstă de până la 18 ani revin 169 de infracţiuni comise de minori.

Din totalul persoanelor condamnate, 3,9% reprezintă minorii în vârstă de 14 - 17 ani. Majoritatea minorilor au fost condamnaţi pentru furt - 163 de persoane (49,5%), jaf şi tâlhării - 39 de persoane (11,9%), 21 persoane pentru huliganism (6,4%), iar 16 persoane pentru crime legate de droguri (4,9%). Totodată, comparativ cu anul precedent a crescut numărul minorilor condamnaţi pentru crime grave, cum ar fi viol – 40 de persoane (+42,9%) şi omor – 10 persoane (+25,0%).

Cei mai mulţi minori care îşi ispăşesc pedeapsa în instituţiile penitenciare au fost condamnaţi pentru omor – 34 de persoane (34,7%), 35 de persoane pentru viol (35,7%), 26 de persoane (26,5%) pentru comiterea furturilor şi jafurilor. În structura măsurilor de pedeapsă aplicate faţă de minori prevalează condamnarea condiţionată (56,5%), munca neremunerată în folosul comunităţii (20,1%) şi privaţiunea de libertate (17,9%) [2].

Probleme emoţionale, de învăţare, relaţionare şi creştere personală. Şcoala actuală cunoaşte fenomene, care nu sunt abordate de birouri statistice: deficit pronunţat al motivaţiei pentru învăţătură, absenteismul ca formă mai nouă a abandonului şcolar (abandonul camuflat, caracteristic nu numai pentru copiii care nu au ghiozdane şi încălţăminte, ci şi pentru familiile care consideră nocive condiţiile materiale şi climatul psihologic şcolar), violenţa verbală şi emoţională (mai rar, dar şi cea fizică) manifestată de către profesori faţă de elevi, refuzul elevilor de a participa la munca de autodeservire, exploatarea prin muncă a colegilor, deseori prin aplicarea şantajului, a forţei fizice, dublarea sistemului de valori (unele declarate şi altele la nivel de comportament), agresivitate sporită, sentimente de invidie, influenţe nocive asupra sănătăţii mintale a elevilor. Aici se înscriu şi copiii crescuţi în familii „temporar” dezintegrate, fără modele de viaţă familială, de creştere şi educaţie a copiilor.

Sinteza datelor obţinute de la diferiţi actori ai câmpului educaţional relevă câteva categorii de probleme psihologice care apar în procesul dezvoltări personalităţii pe parcursul anilor şcolari (în ordinea descreşterii frecvenţei); probleme ce ţin de crize de vârstă; de ghidare în carieră; de autocunoaştere; de relaţionare; de învăţare; probleme psihologice în procesul de incluziune a copiilor cu CES; de comportament; emoţionale; probleme ce ţin de valori. Există anumite discrepanţe între tabloul perceput de elevi, părinţi, cadre didactice şi psihologul şcolar, fapt ce reprezintă un argument în plus privind oportunitatea implicării specialistului psiholog.

Urmărind să stabilim, cum sunt percepute ***necesitatea şi aspectele organizaţionale ale serviciului psihologic*** în instituţiile de învăţământ de către ofertanţi - psihologii şcolari, dar şi de beneficiari – copii, părinţi, cadre didactice, am realizat un alt studiu pe teren, aplicând metoda interviului.

Răspunsurile psihologilor şcolari în cadrul acestui studiu au relevat **complicaţiile** resimţite de ei în procesul de lucru. Au fost menţionate: structura depăşită a asistenţei psihologice în şcoală şi managementul insuficient; lipsa documentelor reglatorii; documentaţie şi înregistrări voluminoase şi sofisticate; pregătirea profesională superficială; suprasolicitare, volumul mare de lucru; deficit de timp şi spaţiu pentru promovarea activităţilor de intervenţie sistematică; posibilităţi reduse de creştere profesională.

Măsurile pentru optimizarea asistenţei psihologice în şcoală, în opinia psihologilor şcolari, sunt următoarele:

- implementarea unor modele eficiente de serviciu psihologic şcolar;
- implementarea managementului modern al asistenţei psihologice în educaţie: crearea unui sistem de coordonare bine organizat al activităţii psihologului şcolar la toate nivelurile; atribuţii clar determinate a psihologului şcolar;
- raţionalizarea documentaţiei;
- asigurarea cu manuale, literatură specială, instrumentariu pentru psihodiagnostică, echipamente, spaţiu de lucru;
- programe performante de calificare şi recalificare; posibilitatea de creştere profesională;

- conlucrarea eficientă a corpului didactic şi administraţiei şcolii cu psihologul.

Analiza răspunsurilor prezentate de cadrele didactice a permis evidenţierea nevoii stringente de dezvoltare a serviciului psihologic şcolar, care ar acorda suportul psihologic necesar în procesul de formare integrală a personalităţii. Totodată, în ele s-au reflectat problemele asistenţei psihologice şcolare, percepute de cadrele didactice: subaprecierea, de către factorii de decizie, a importanţei asistenţei psihologice a elevilor, neglijarea acestui aspect al activităţii instituţiilor şcolare; asigurarea insuficientă a instituţiilor educaţionale cu cadre psihologice; reprezentări confuze, uneori eronate, referitor la serviciile psihologului; pregătire profesională precară a unor psihologi şcolari, manifestări de iresponsabilitate; lipsa de conlucrare a specialistului cu colectivul de profesori; privarea de dreptul la asistenţa psihologică a copiilor de vârstă preşcolară, a adolescenţilor care studiază în colegii, scoli profesionale, alte tipuri şi forme de educaţie.

La rândul său, părinţii au menţionat următoarele probleme ale asistenţei psihologice în domeniul educaţiei:

- ineficienţa ajutorului acordat de psihologul şcolar în unele cazuri, respectiv deficitul de încredere în posibilităţile ajutorului solicitat;
- inaccesibilitatea teritorială a serviciilor psihologice: dacă există psihologi şcolari, ei lucrează în şcolile centrelor raionale, mai puţin în cele săteşti;
- majoritatea părinţilor, care au participat la interviu, au menţionat necesitatea asistenţei psihologice în toate instituţiile de învăţământ, în primul rând în cele preşcolare, dar şi în Centre de educaţie extraşcolară, în şcolile specializate, colegii – toate instituţiile de învăţământ secundar general;
- asigurarea accesibilităţii părinţilor la serviciile psihologice, atunci când există probleme de educaţie sau sănătate psihică a copiilor.

Unii dintre părinţi au menţionat că au anumite bariere psihologice, atunci când ar trebui să se adreseze la serviciile psihologului (teama de a-şi scoate problemele în văzul lumii, de a nu avea control asupra propriilor acţiuni, a nu primi ajutorul necesar), confuzie referitoare la activitatea psihologului în şcoală.

Aceeaşi reticenţă faţă de serviciile psihologului au demonstrat-o şi elevii. Marea majoritate (96%) consideră psihologul o persoană absolut necesară în şcoală, dar numai 44% dintre elevi **din propria iniţiativă** solicită ajutorul psihologului, alţii 52 % **necesită** acest ajutor, dar nu se adresează, motivând prin teama de a nu afla părinţii, colegii despre problemele lor, ceea ce denotă deficitul de confidenţialitate.

În cadrul unui studiu orientat spre **identificarea necesităţilor în servicii a familiilor ce educă copiii cu dizabilităţi** a fost depistată **prioritatea satisfacerii nevoilor materiale** (suporturi materiale, donaţii, indemnizaţii, facilităţi etc.) faţă de cele ce ţin de educarea copilului, reabilitarea lui, astfel încât actualitatea problemelor sociale cu care se confruntă familia dată de cele mai dese ori constituie un impediment în conştientizarea adecvată a dificultăţilor de ordin psihologic, educaţional ce apar în cazul educaţiei unui copil cu dizabilităţi. Acest fapt relevă necesitatea acordării la etapa iniţială a unor **servicii de informare** pentru familiile copiilor cu dizabilităţi, necesitatea dezvoltării unor programe de susţinere psihologică a copilului cu CES şi a familiei lui la toate etapele de vârstă.

Direcţiile de Învăţământ, şi ale şcolilor, se implică insuficient în procesul de soluţionare a problemelor de organizare şi coordonare a serviciului psihologic din şcoală.

Oportunităţi şi probleme de soluţionat. Rezultatele cercetărilor efectuate permit să evidenţiem tendinţele şi caracteristicile generale ale asistenţei psihologice în sistemul educaţional din Republica Moldova. Printre **realizări** la moment pot fi menţionate:

- Existenţa unei anumite experienţe în domeniul asistenţei psihologice şcolare;
- Existenţa posibilităţilor de formare iniţială şi continuă a cadrelor în domeniul psihologiei aplicative;
- Existenţa regulamentului activităţii psihologului şcolar, care include şi unele recomandări cu caracter organizatoric.

Dificultăţile principale de organizare şi funcţionare a asistenţei psihologice şcolare constau în:

- Absenţa bazei legislative a asistenţei psihologice în cadrul sistemului educaţional;

- Deficitul de cadre, în special, în şcolile rurale; numărul mare de elevi, care revine la un psiholog, pe umerii căruia este întregul volum de lucru, stipulat în regulament;
- Managementul ineficient: absenţa unor cerinţe unice, clare faţă de activitatea psihologului şcolar, ceea ce reduce calitatea serviciilor acordate elevilor; condiţii de lucru precare, lipsa spaţiilor special amenajate, a instrumentarului necesar, a materialelor orientative; lipsa unor mecanisme de determinare a eficienţei activităţii psihologului şcolar; lipsa unei scheme adecvate de salarizare;
- Absenţa unor cerinţe unice, clare faţă de pregătirea profesională a psihologului şcolar, din care cauză în multe şcoli în funcţia de psiholog sunt antrenate persoane fără pregătirea specială;
- Discriminarea unor copii: oficial asistenţa psihologică este acordată doar unei categorii de beneficiari – elevilor din şcolile generale, în timp ce nevoia de ea există în toate instituţiile educaţionale: preşcolare, extraşcolare, colegii, şcoli profesionale, şcoli de tip internat, scoli speciale etc.;
- Lipsa oportunităţilor de creştere profesională, posibilităţi reduse de cunoaştere a experienţei colegilor, a învăţa de la ei.

Astfel, este necesară şi oportună optimizarea asistenţei psihologice în cadrul sistemului educaţional prin crearea bazelor conceptual-legislative, modernizarea managementului, pregătirea specialiştilor calificaţi, asigurarea condiţiilor materiale şi morale pentru activitatea psihologului şcolar.

Referinţe bibliografice

1. *Avocatul copilului: act de reacţionare*. 08 noiembrie, 2011. http://www.ombudsman.md/md/doc0811/
2. *Informaţii şi analize*, pagina web a Ministerului Afacerilor Interne. http://www.mai.md/inf_analize
3. *Perspectiva psihologică a asigurării calităţii educaţiei în Republica Moldova*, coordonator A. Bolboceanu, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. „Print-Caro”, SRL, Chişinău, 2010.
4. Salamac I. *Violenţa în scoală*, http://antropologie-moldova.blogspot.com/

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ

НИКОЛАЕ БУКУН., *докт. хаб., профессор,*
И.П.Н., **Республика Молдова;**
РАИСА ТЕРЕЩУК, *докт. психол., доцент*,
Измаильский университет, **Украина**;
ЛУДМИЛА ДОНОГА, *докторант,*
И.П.Н., **Республика Молдова**

Abstract: *The article presents the results of pilot study of attitudes of senior pupils. Application of the technique, “Diagnostics and social attitudes of the individual in need-motivational sphere” O.F. Potemkina showed that high school students surveyed are focused to a greater degree of freedom, the result of the process and work. Selfishness, altruism, power and money occupy lower positions in the system of priorities.*

Rezumat: *În articol sunt reflectate rezultatele cercetării–pilot a atitudinilor sociale ale elevilor claselor superioare. Administrarea probei „Diagnostica atitudinilor social-psihologice ale personalităţii în sfera motivaţională” (О.Ф. Потёмкина) a indicat că elevii claselor superioare testaţi sunt orientaţi preponderant spre libertate, rezultat, proces şi muncă. Egoismul, altruismul, puterea şi banii ocupă ultimele poziţii în sistemul lor de priorităţi.*

Социальные установки - это устойчивые латентные состояния предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившиеся на основе его жизненного опыта, оказывающие регулятивное, организующее влияние на перцептуальные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающиеся в последовательности поведения (как вербального, так и невербального) относительно данного объекта в данной ситуации [1]. Для

диагностики социальных установок в социальной психологии разработаны специальные методики. С целью изучения этих психологических образований у старшеклассников нами использовался опросник О.Ф. Потёмкиной [2]. Он состоит из двух субтестов и включает 80 вопросов. Методика предназначена для выявления степени выраженности социально-психологических установок на:

– „альтруизм – эгоизм”, „процесс – результат” (40 вопросов),

– „свобода – власть”, „труд – деньги” (40 вопросов).

Первый субтест методики выявляет степень выраженности социально-психологических установок, направленных на „альтруизм – эгоизм”, „процесс – результат”. Второй субтест методики выявляет социально-психологические установки, направленные на „свободу – власть”, „труд – деньги”.

За каждый ответ „Да” начисляется 1 балл, затем балы суммируются. Максимальное количество - 10 баллов. Показатели по шкалам обозначают важность для человека каждого из названных мотивов. Важно не только то, какой (или какие) из этих показателей наиболее велик, но и то, как они соотносятся между собой и какой из них наименьший.

Исследование проводилось на контингенте старшеклассников из 44 учеников 11-го и 12-го классов теоретического лицея им. К. Сибирского в г. Кишиневе. Количественный анализ полученных результатов относительно мотивационной ориентации старшеклассников показал, что первое место занимает „свобода”. За ней следуют „результат”, „процесс”, „эгоизм”, „труд”, „альтруизм”, „власть”, „деньги”. Полученные результаты отражены на рис. 1.

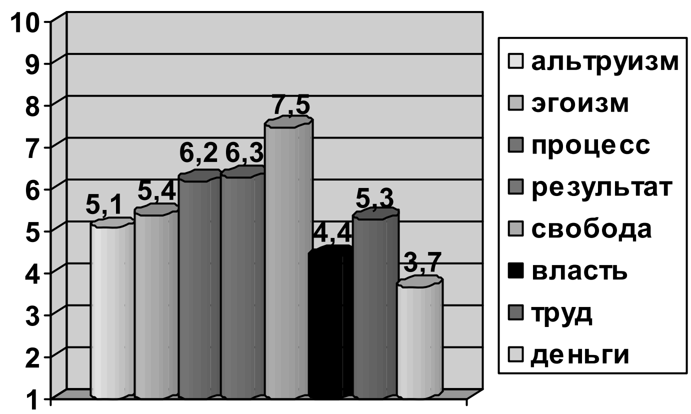


Рисунок 1. **Социально-психологические установки старшеклассников (по степени их выраженности)**

Анализ полученных результатов и их сопоставление с описанием шкал методики О.Ф. Потемкиной „Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере” позволяет утверждать, что для старшеклассников *свобода* (7,5 баллов) является главной ценностью. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что ребята не терпят никаких ограничений и готовы идти на жертвы ради отстаивания своей независимости (иногда от мнимой опасности). Более низкий показатель (6,3 баллов) был получен по шкале *ориентация на результат*. Это факт свидетельствует о том, что старшеклассники стремятся достичь результата в своей деятельности вопреки всему - суете, помехам, неудачам... Они могут входить в число самых надежных сотрудников. Но в то же время за стремлением к достижению результата старшеклассники могут забыть обо всем остальном - например, кому-то ненамеренно навредить или просто сделать дело быстро, но некрасиво („проехать на бульдозере”).

Ориентация на процесс как социальная установка получила у испытуемых более низкий балл (6,2), чем *ориентация на результат* (6,3), и заняла третье место в иерархии социальных установок. Это позволяет сказать, что в работе или другой деятельности старшеклассникам важно, чтобы само занятие было интересным. О достижении цели они относительно мало задумываются, поэтому, например, могут опоздать со сдачей работы. А уж если процесс стал им неинтересен, они могут и

вовсе забросить данное занятие, не задумываясь о последствиях. Но зато старшеклассникам с такой установкой легче справиться с задачей, где важен именно сам процесс. Обычно люди, ориентированные на процесс, меньше задумываются о достижении результата, часто опаздывают со сдачей работы; процессуальная направленность их действий препятствует достижению результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

Следующие ступени в иерархии социальных установок занимают *эгоизм* (5,4 баллов) и *ориентация на труд* (5,3 баллов). Высокие показатели по шкале *эгоизм* указывают на то, человек сосредоточен, в основном, на своих личных интересах. Это никоим образом не означает, что его интересы сводятся к материальной выгоде - просто при принятии решений он обязательно учитывает то, как их последствия отразятся на нем лично. Обладать такой установкой могут как злобный вор и скряга, так и просто вполне моральный и добрый человек, придерживающийся „разумного эгоизма". Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Известная доля „разумного эгоизма" не может навредить человеку. Скорее, более вредит его отсутствие. Что касается *ориентации на труд,* то высокие показатели по этой шкале говорят о том, что человек использует все время для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т.д. Труд сам по себе приносит ему больше радости и удовольствия, чем другие занятия. В отличие от установки на процесс, здесь человеку важно чувствовать, что он не просто „занят", а именно „работает". При этом то, насколько этот труд на самом деле результативен, имеет мало значения, но важно, насколько он одобряем обществом.

По шкале *ориентация на альтруизм* старшеклассники набрали 5,1 балла. Высокие показатели по данной шкале указывают на то, что люди с альтруистической ориентацией действуют, прежде всего, на пользу другим, часто в ущерб себе (и делу). Альтруизм - наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой свойственно зрелому человеку. Традиционно эта установка считается ценной, а человек, обладающий ею, - заслуживающим всяческого уважения. Альтруист может быть весьма опасен для себя и окружающих, когда начинает самоотверженно „загонять" человечество (или просто семью или группу) в счастье. Но если он не позволяет себе такого, то может быть чрезвычайно полезен окружающим и при этом быть от этого счастливым вне зависимости от личного положения. Хотя допускать его, скажем, к финансовому управлению коммерческой организацией опасно. У старшеклассников, согласно полученным результатам, *альтруизм* имеет средние показатели, что свидетельствует о присутствии у них альтруизма в разумных пределах.

Предпоследнее и последнее места в иерархии социальных установок старшеклассников заняли, соответственно, *ориентация на власть* (4,4 балла) и *ориентация на деньги* (3,7 балла). По этим шкалам, как и по предыдущим, высокие показатели свидетельствуют о большом желании человека чувствовать контроль над другими людьми и на многое быть готовым ради этого. В результате он может оказаться тираном, но может и стать неплохим руководителем. Для людей с подобной ориентацией ведущей ценностью является влияние на других, на общество. При высоких показателях по шкале *ориентация на деньги* ведущей ценностью для человека являются деньги. Он стремится к увеличению своего благосостояния. Когда у него нет денег, он думает, в основном, о том, как их достать, а когда они есть, - как их не потерять и преумножить их количество. Деньги для него имеют ценность сами по себе, а не только как средство приобретения чего-либо. Он не обязательно станет их воровать, но при выборе работы скорее обратит внимание на зарплату, чем на моральное удовлетворение работой.

Результаты, полученные с помощью методики О.Ф. Потемкиной „Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере", могут быть представлены графически. Для этого следует начертить четыре вертикальные пересекающиеся прямые и отметить на каждой из них от центра (точка 0) количество баллов согласно ключам опросника, а затем соединить эти точки. В результате получается профиль (в виде лепестковой диаграммы, или радиограммы), отражающий особенности социально-психологических установок

испытуемых. Нами были составлены профили социально-психологических установок старшеклассников, отраженных на рисунке 2.



Рисунок 2. **Профили социально-психологических установок старшеклассников**

Таким образом, плоскости, отражающие особенности социально-психологических установок старшеклассников, свидетельствуют о том, что у них наблюдается более гармоничное сочетание ориентаций на *процесс – результат, альтруизм – эгоизм*, и менее гармоничное сочетание на *труд – свободу, власть – деньги* с явным преобладанием ориентации на *свободу.*

Библиография:

1. Шихирев П.Н. *Социальная установка как предмет социально-психологического исследования.* В: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
2. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты.* Учебное пособие. / Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001. с. 641-648.

VIOLENŢA - DIMENSIUNI PSIHOLOGICE

IGOR RACU**,** *doctor habilitat*,
*profesor universitar,*U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract: *The article presents the partial results of theoretical and experimental study of violence. Theoretical approach presents different views, concepts, types and the determinant factors of violence. Empirical research describes the results of violence at preadolescents: were established the gender, age and the place of resident differences in violence manifestation.*

În prezent societatea noastră tot mai frecvent se confruntă cu problema violenței. Creşte numărul de cazuri de manifestare a violenței în diferite domenii ale vieții sociale, inclusiv în rândul copiilor.

Definirea violenței în ştiința contemporană s-a dovedit a fi o încercare destul de dificilă. Acest fapt se explică atât prin complexitatea fenomenului dat, cât şi prin marea diversitate a formelor de manifestare. Dificultatea definirii este cauzată şi de asocierea frecventă a fenomenului violenței cu agresivitatea. Rădăcina latină a termenului *violență* este „vis”, care înseamnă „forță” şi ne indică la putere, dominație, superioritate fizică împotriva altei persoane.

E. Debarbieux menționează că violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social şi care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să opereze prin agresiune, prin utilizarea forței, conştient sau inconştient, însă poate exista şi violența doar din punct de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău [3; 4].

În literatura de specialitate pot fi evidențiate diferite clasificări a violenței în dependență de criteriul luat drept bază:

1. *Numărul de jertfe*: în masă, de grup, individuală;
2. *Criteriul social*: politică, religioasă, domestică etc.;
3. *Criteriul acțiunii*: fizică, psihologică, emoțională, sexuală etc.;
4. *Forma prejudiciului*: amenințare, terorism, escrocherie, viol etc.

În acest articol ne referim la problema violenței în mediul şcolar.

În *context şcolar*, tipul cel mai răspândit de violență este cea *interpersonală* şi cea *intrapersonală***.** La rândul său *violența interpersonală* poate lua următoarele forme:

- Violență fizică.
- Violență psihologică.
- Violență verbală.
- Violență sexuală.
- Privațiuni şi neglijență.

În mediul şcolar putem evidenția două tipuri de violență: a) violențele „obiective”, care sunt de ordinul penalului (crime şi delicte) şi b) violențele „subiective”, care sunt mai subtile, țin de atitudine şi afectează climatul şcolar (lipsa de politețe, atitudinile ostile, sfidarea, dispreţul, jignirea, umilirea, refuzul de a răspunde la ore şi de a participa la activități, absențele la ore ş.a.).

După gradul de gravitate putem vorbi despre: forme uşoare (*ironie, insult, ton ridicat, intimidare, tachinare, deposedare de obiecte personale ş.a.*) şi forme grave (*şantaj, amenințare, seducere, tulburarea liniştii publice, abuz de încredere, lovire, bătaie, încăierare, imobilizare ş.a.*).

Drept surse care contribuie la apariția violenței în şcoală sunt considerați factorii exteriori: mediul familial, mediul social, precum şi factori ce țin de individ, de personalitatea lui.

Mediul familial de educație este una din sursele de bază ale violenței manifestate de elevi în şcoală. Majoritatea copiilor violenți provin din familii dezorganizate, familii monoparentale, familii temporar dezintegrate cu climat psihologic nefavorabil. Specific pentru societatea noastră este faptul că echilibrul familial este perturbat şi de criza economică, de şomaj, de migrație. Părinții sunt confruntați cu multe dificultăți materiale dar şi psihologice. În aceste condiții ei sunt foarte puțin disponibili pentru copiii lor, în special ținând cont de migrarea în masă a populației din R. Moldova peste hotare. În aceste condiții apar noi probleme familiale foarte grave care îi afectează profund pe copii şi preadolescenți: violența infantilă, consumul de alcool, abuzarea copilului, neglijența la care se adaugă şi diverse carențe educaționale - lipsa de comunicare, de afecțiune, de interacțiune, utilizarea mijloacelor violente de sancționare a copiilor.

O problemă semnificativă care merită toată atenția specialiştilor care studiază problema violenței la vârsta preadolescentă este situația socială de dezvoltare – Л. Выготский [10]. Copiii educați în SSD mai puțin favorabile (instituții colective de educație de tip închis, de privare maternă, familii temporar dezintegrate cu climat psihologic nefavorabil etc.) sunt mai mult predispuşi spre violență în comparație cu semenii lor care au crescut în familii favorabile [7].

Pot fi evidențiate următoarele tipuri de familie care determină apariția violenței la copii: familii conflictogene; familii predispuse genetic spre violență; familii autoritare; familii incomplete; familii în care mama manifestă o atitudine negativă față de viață.

Cercetarea experimentală a problemei violenței am realizat-o la elevii de vârstă preadolescentă. Am încercat să studiem fenomenul violenței în dependență de următoarele variabile: locul de trai (sat/oraş), vârsta (10/12ani, 13 ani, 14/15 ani) şi gen (fete/băieți).

Prezentarea eşantionului:

- Numărul total de preadolescenți – 240: 118 din mediul urban au fost împărțiți ca 40 de copii de 10/11 ani, dintre ei 20 de fete şi 20 de băieți; 40 de 13 ani, dintre ei 20 de fete şi 20 de băieți şi 38 de 14/15 ani, dintre ei 19 fete şi 19 băieți. 122 din mediu rural au fost împărțiți ca 40 de copii de 10/11 ani, dintre ei 20 de fete şi 20 de băieți; 40 de 13 ani, dintre ei 20 de fete şi 20 de băieți şi 42 de 14/15 ani, dintre ei 21 de fete şi 21 de băieți.

Vom prezenta doar concluziile obținute în cercetarea experimentală.

1. Numai 40 de preadolescenţi (16,67%) neagă faptul prezenţei în şcoală a fenomenului violenţei; 200 de preadolescenţi au optat pentru celelalte variante de răspuns: 16 preadolescenţi (6,67%) consideră că violenţa este foarte des prezentă în şcolile în care ei îşi fac studiile, 22 de preadolescenţi (9,17%) indică că des este prezent acest fenomen şi 162 (67,5%) de copii consideră că violenţa este prezentă în şcoală uneori.

2. 16 preadolescenţi (6,67%) – 6 mediu urban şi 10 mediu rural consideră că violenţa este prezentă frecvent în şcoală; 22 de preadolescenţi (9,17%) – 18 mediu urban şi 4 mediu rural (diferenţe statistic semnificative după U Mann-Whetney, p□ 0,01) au optat pentru varianta că violenţa este des întâlnită în şcoală. Deci, 38 de elevi (15,84%) - 24 din mediu urban şi 14 din mediu rural (diferenţe statistic semnificative după U Mann-Whetney, p□ 0,05) optează pentru prezenţa frecventă în şcoală a violenţei. Numai 40 (16,67%) – 18 preadolescenţi din mediul urban şi 22 de preadolescenţi din mediul rural de au insistat asupra faptului că violenţă în şcoală nu există. Prezenţa acestui fenomen cu opţiunea „uneori" este indicată de 162 de preadolescenţi (67,5%) – 76 din mediul urban şi 86 din mediul rural.

3. Pentru răspunsul „foarte des" au optat 6 fete şi 10 băieţi din numărul total de preadolescenţi; răspunsul „des" a fost ales de 8 fete şi 14 băieţi (diferenţe statistic semnificative după U Mann-Whetney, p □ 0,05. Cele mai mari diferenţe au fost constatate la răspunsul „uneori": fete – 62 şi băieţi – 100 de cazuri şi răspunsul „nu există": fete – 30 şi băieţi – 10 cazuri (diferenţe statistic semnificative la p □ 0,01). Datele prezentate ne permit să concluzionăm că băieţii mai frecvent vorbesc despre prezenţa fenomenului violenţei în şcoală în comparaţie cu fetele.

4. 6 preadolescenţi (2 de 10/11 ani şi 4 de 13 ani) din mediul urban au indicat prezenţa foarte frecventă a violenţei în şcoală; 18 preadolescenţi (2 de 10/11 ani, 10 de 13 ani şi 6 de 14/15 ani) au indicat prezenţa frecventă a violenţei. Cei mai mulţi preadolescenţi – 76 - din mediul urban au optat pentru răspunsul "uneori" (28 de 10/11 ani, 20 de 13 ani şi 28 de 14/15 ani). Preadolescenţii de 13 ani din mediul urban sunt cei care cel mai des indică la prezenţa foarte frecventă şi frecventă a violenţei în şcoală – 14 copii. 6 preadolescenţi de 14/15 ani şi 4 de 10/11 ani au optat pentru aceste variante de răspuns.

5. Numai 8 preadolescenţi (2 de 10/11 ani, 2 de 13 ani şi 6 de 14/15 ani) din mediul rural au indicat prezenţa foarte frecventă a violenţei în şcoală; 4 preadolescenţi de 14/15 ani au indicat prezenţa frecventă a violenţei. Cei mai mulţi preadolescenţi – 84 – din mediul rural au optat pentru răspunsul "uneori" (30 de 10/11 ani, 32 de 13 ani şi 22 de 14/15 ani). Preadolescenţii de 14/15 ani din mediul rural sunt cei care cel mai des indică la prezenţa foarte frecventă şi frecventă a violenţei în şcoală.

6. Atât fetele cât şi băieţii studiaţi au optat în răspunsuri pentru un număr mai mic de violenţă fizică în comparaţie cu violenţa verbală (diferenţe statistic semnificative, p □ 0.01). În acelaşi timp băieţii consideră mai frecvente în comparaţie cu fetele cazurile de violenţă fizică: 45 şi respectiv 28 (diferenţe statistic semnificative, p □ 0,01).

7. Preadolescenţii din mediul urban (56 de copii) evidenţiază mai frecvent prezenţa violenţei fizice în şcoală în comparaţie cu semenii lor din mediul rural (32 de preadolescenţi).

În concluzie vom menţiona faptul că în acest articol am prezentat rezultatele obţinute în cadrul unui experiment de constatare în care au fost stabilite diferenţe statistic semnificative în manifestarea violenţei, tipul violenţei în dependenţă de gen şi locul de trai.

Referinţe bibliografice:

1. Albu E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenţi. Prevenire şi terapie.* Aramis Print SRL, Bucureşti, 2002.
2. Banciu D., Rădulescu S., Voicu M. *Introducere în sociologia devianţei*. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.
3. Blaya C., Debarbieux E. *La construction sociale de la violence en milieu scolaire*. In: Baudry P., Blaya C. Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser, que faire? E.S.F., Paris, 2000.
4. Debarbieux E. La violence en milieu scolaire, vol I, ESF, Paris: Debesse M. 1996.
5. Preda V. *Delincvenţa juvenilă. O abordare multidisciplinară*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1981.
6. Radulescu S., Banciu D. *Introducere în sociologia delincvenţei juvenile. Adolescenţa între normalitate şi devianţă*. Medicală, Bucureşti, 1990.

7. Racu Ig., Racu Iu. *Psihologia dezvoltării.* UPS „Ion Creangă”, Chişinău, 2007.
8. Racu Ig. *Psihodiagnoza şi statistica psihologică.* Chişinău, 2007.
9. Sălăvăstru D. *Violența în mediul şcolar*. In: Ferreol G., Neculau A. (coord.) Violența în mediul şcolar. Polirom, Iaşi, 2003.
10. Выготский Л. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 Детская психология.* // Под. ред. Д. Эльконина, Москва: „Педагогика”. 1984.

OPTIMIZAREA SAU MAXIMIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA?

PETRU JELESCU, *doctor habilitat*,
profesor universitar, U.P.S „Ion Creangă”;
DUMITRU JELESCU, *masterand*, U.S.M.;
RAISA JELESCU

Abstract: *The article is addressed to optimize / maximize education in the country at present, ideal setting to be social, educational and objectives of true science.*

La etapa actuală învăţământul în Republica Moldova necesită o optimizare esenţială integrală, sistemică, începând cu Concepţia învăţământului şi finisând cu temele date pentru acasă elevilor.

În *Concepţia dezvoltării învăţământului în Republica* [8], pe de o parte, se arată la „lipsa unei politici concrete de perspectivă în domeniul educaţiei”, la „criza sistemului educaţional” etc., iar pe de altă parte, în acest document de primă necesitate, spre regret, lipseşte cu desăvârşire conceptul primar fundamental: *idealul educaţional şi locul lui în sistemul de învăţământ contemporan.* Or, idealul educaţional, în viziunea noastră, este steaua călăuzitoare după care trebuie să ne orientăm spre noi orizonturi pe parcursul întregului proces instructiv-educativ, începând cu naşterea copilului (sau chiar cu zămislirea lui) şi finisând cu trecerea omului la cele veşnice.

Idealul educaţional rezultă din cel social şi trebuie corelat cu acesta. Şi invers. Totodată, nu trebuie să uităm că idealul, deşi este de natură psihologică (subiectivă), are un caracter obiectiv (este în concordanţă cu dezvoltarea social-economică, cu exigenţele şi tendinţele dezvoltării contemporane ale omenirii, într-o direcţie profund democratică – [2]), este dinamic (se modifică concomitent cu schimbarea societăţii) şi asigură o anumita continuitate în dezvoltarea socială, economică, culturală etc. Fără de un ideal concret societatea este ca fără de busolă (navigator), fiind sortită să orbecăiască prin întuneric şi să se afle mereu în stare de mişcare browniană.

Care este la momentul actual idealul social în Republica Moldova? Cu părere de rău, după cum susţine într-un interviu ambasadorul UE în RM Dirk Schuebel, „politicienilor de aici le lipseşte o viziune despre viitorul acestei ţări sau, altfel spus, ei nu atrag suficientă atenţie viitorului acestei ţări… Progresul va fi dificil de realizat în acest domeniu, dar şi în altele, atât timp cât va domina această abordare…” [12].

Orice s-ar spune în replicile la acest interviu, care au urmat apoi, noi considerăm că dintr-o parte se vede mai bine ce este şi ce trebuie să fie în Republica Moldova. Să dăm ascultare, deci, nu numai vocii noastre personale, dar şi celei exterioare.

Într-adevăr, în proiectul *Strategia Naţională de Dezvoltare „Moldova – 2020”* idealul social al RM lipseşte [11].

Acest ideal nu se regăseşte nici în proiectul *„Educaţia – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012-2020”*, lansat de Ministerul Educaţiei şi considerat principalul document de politici în domeniul educaţiei [7]. Mai mult decât atât, în acest proiect lipseşte şi idealul educaţional. Acest fapt, însă, poate fi îndreptăţit: dacă nu este stipulat idealul social în *Strategia Naţională de Dezvoltare „Moldova – 2020”*, atunci cum poate fi elaborat şi prezentat idealul educaţional în *„Educaţia – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012-2020”*?

Suntem de părerea că pentru Republica Moldova idealul, ca finalitate socială, trebuie să fie „idealul comun către care trebuie să tindă toate popoarele şi toate naţiunile” şi care este proclamat în *Declaraţia*

universală a drepturilor omului, adoptată la 10 decembrie 1948: *libertate, egalitate, fraternitate* [6]. Chiar de la bun început, în art. 1 al acestei Declaraţii este arătat scurt, clar şi cuprinzător: „Toate fiinţele umane se nasc libere şi egale în demnitate şi în drepturi. Ele sunt înzestrate cu raţiune şi conştiinţă şi trebuie să se comporte unele faţă de celelalte în spiritul fraternităţii".

În *Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene* (2007/C303/01), de asemenea, sunt consfinţite prin lege *demnitatea* umană, *libertăţile* omului, *egalitatea* persoanelor, *solidaritatea* colectivă, *drepturile şi libertăţile* cetăţenilor*, justiţia* [3].

Constituţia Republicii Moldova (art. 1 alin. 3) la fel prevede că „Republica Moldova este un stat de drept, democratic, în care demnitatea omului, drepturile şi libertăţile lui, libera dezvoltare a personalităţii umane, dreptatea şi pluralismul politic reprezintă valori supreme şi sunt garantate" [4]. În art. 16 alin. 2 al Legii supreme a societăţii şi a statului este scris negru pe alb: „Toţi cetăţenii Republicii Moldova sunt egali în faţa legii şi a autorităţilor publice, fără deosebire de rasă, naţionalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenenţă politică, avere sau de origine socială".

Ţinând cont de prevederile stipulate în legislaţia naţională şi cea internaţională, ne întrebăm: 1) Suntem noi liberi în ţara noastră? 2) Suntem egali în faţa legii? 3) Ne bucurăm de demnitate? 4) Trăim ca fraţii? 5) Avem drepturile şi libertăţile necesare? 6) Putem manifesta solidaritate colectivă? 7) Avem justiţie echitabilă?

Din răspunsul la aceste întrebări, după noi, am putea deduce idealurile sociale şi, deci, cele educaţional, economic, politic etc. la care trebuie să aspirăm în statul nostru Republica Moldova. Căci, după cum a menţionat şi Vlad Filat, prim-ministrul RM, în discursul său la întâlnirea cu Angela Merkel, cancelarul Germaniei, în data de 22 august 2012, citându-l pe Conrad Adenauer, „Noi toţi trăim sub acelaşi cer, dar nu avem aceleaşi orizonturi" [1].

Într-adevăr, la moment ţara noastră poate fi comparată cu naşterea, creşterea şi educarea unui nou copil, care a fost purtat ca „sarcină" timp de mai multe decenii în „burta" URSS, iar acum, după ce s-a produs această naştere şi i s-a tăiat „cordonul ombilical", nu se poate detaşa brusc de „patria-mamă", fiind „alăptat" încă de ea, nedispunând încă de nivelul necesar de dezvoltare fizică şi psihică, aflându-se în perioada celor şapte ani de acasă. De aceea, considerăm că această perioadă este extrem de importantă, deoarece acum se pun bazele viitoarei personalităţi, care va trebui să construiască o nouă societate, bazată pe un alt mod de producţie, pe un alt tip de relaţii (economice, sociale etc.), pe un alt tip de justiţie, comportament ş.a.m.d.

Angela Merkel în discursul său către poporul moldav la aceeaşi şedinţă din 22 august 2012 şi-a exprimat, totuşi, speranţa că „ar dori… să trăim sub acelaşi cer şi să avem aceleaşi orizonturi" [10].

La rându-ne, şi noi zicem: aşa să fie! Dar trebuie să ştim că viitorul nostru este în mâinile noastre. Să-l proiectăm, deci, şi să-l realizăm. Pentru aceasta, oamenii trebuie să ştie clar, care este idealul nostru şi cum poate fi el înfăptuit. După cum este indicat în *Declaraţia universală a drepturilor omului* „toate persoanele şi toate organele societăţii să se străduiască, având această Declaraţie permanent în minte, ca prin învăţătură şi educaţie să dezvolte respectul pentru aceste drepturi şi libertăţi şi să asigure prin măsuri progresive, de ordin naţional şi internaţional, recunoaşterea şi aplicarea lor universală şi efectivă, atât în sânul popoarelor statelor membre, cât şi al celor din teritoriile aflate sub jurisdicţia lor".

Din idealurile social şi cel educaţional, despre care am vorbit, derivă şi obiectivele educaţionale ca una din etapele de realizare a finalităţilor procesului instructiv-educativ în grădiniţe, şcoli, licee etc.

În *Concepţia dezvoltării învăţământului în Republica Moldova* se menţionează că acesta, învăţământul „preia şi realizează obiectivele educaţionale acceptate de comunitatea mondială". Lucru bun, credem, şi demn de urmat. Dar nu, probabil, şi cu referinţă la obiectivul „dezvoltarea personalităţii copilului, a capacităţilor şi aptitudinilor lui spirituale şi fizice la nivelul potenţialului său *maxim*" (sublinierea ne aparţine) şi care este chiar primul în lista respectivă. Acest obiectiv este prevăzut şi în art. 5 alin. 2 subpct. a) al *Legii învăţământului* [9]. Ţinând cont de prevederile acestui articol, educatorii, învăţătorii, profesorii etc. – toţi lucrătorii din învăţământ, ca cetăţeni şi funcţionari conştienţi şi responsabili ce sunt, s-au străduit şi se străduieşte în continuare să respecte întocmai buchia şi spiritul legii şi să dezvolte, aşa după cum este stipulat, la *maximum,* personalitatea copilului, capacităţile şi aptitudinile lui spirituale şi fizice. De aceea, ei

aplică aşa-numita „metodă herculeană” (de la grec. Hercules - termenul ne aparține), dându-le elevilor cât mai mult de lucru în clasă şi pentru acasă, considerând, probabil, că astfel aceştia se vor dezvolta mai mult şi mai bine - la maximum! Lor li se mai dau teme şi pentru zilele de odihnă, şi pentru vacanțe, şi pentru sărbători – nonstop. Concurența dintre şcoli, în special dintre cele publice şi private, a intensificat şi mai mult acest lucru.

Unde mai pui că şi materialul prevăzut de curriculum, conținutul lui nu întotdeauna este accesibil. Bunăoară, dacă în străinătate tăblița înmulțirii se învață în clasele a V-a, a VI-a, apoi la noi ea se învață în clasa a II-a. Sau, dacă peste hotare ciclul de ştiințe exacte şi reale este extins pentru a fi studiat la anii I şi II în universități, apoi la noi el finisează în liceu. Avem noi oare datorită acestui fapt mai mulți laureați ai Premiului Nobel?

Elevii menționează şi faptul că lor li se prezintă pentru rezolvare prea multe probe (teste) de evaluare inițială, curentă şi sumativă, ele fiind, nu rareori, voluminoase şi dificile atât din punctul de vedere al formulării condițiilor sarcinilor didactice selectate (deseori neclare, prea sofisticate), cât şi din punctul de vedere al dificultății conținutului acestora, pe care adesea nici adulții nu le înțeleg şi nu le pot soluționa.

Contrar obiectivelor şi competențelor curriculare, nu sunt binevenite, am spune, nici examenele de absolvire exclusiv în scris, pe mutite, după clasa a IV-a (şi nu numai, de parcă am pregăti nu oameni vii, ci rațe mute), dat fiind faptul că elevii sunt în pragul perioadei de tranziție de la copilărie la preadolescență, când are loc şi trecerea treptată la activitatea primordială de comunicare intimă cu semenii, însoțită de un şir de schimbări bruşte anatomo-fiziologice şi neuro-psihice, fiind foarte dinamici, impulsivi, sensibili, emotivi şi puternic afectați de stresul provocat de forfota organizării prealabile a testării de Sus (!), de agitația din şcoli, de tensiunea din familie, de discuțiile îngrijorătoare dintre ei, de reflectarea în mass-media a acestor evenimente etc.

În acest fel, şcoala din Repulica Moldova, pare-se, pe neobservate a devenit supradozată, forțată, în care nu rareori se încălcă normele sanitaro-igienice ale muncii intelectuale, particularitățile individuale şi de vârstă, drepturile elevilor. Chiar şi cei mai capabili dintre ei sunt nevoiți să-şi facă temele pentru acasă fără odihnă până după miezul nopții.

În aşa mod, în decurs de şaptesprezece ani de la adoptarea Legii Învățământului (1995) am tot dezvoltat la maximum 17 generații de copii şi adolescenți. Drept urmare, astăzi, după cum atestă investigațiile medicale, ne-am ales cu 17 generații marcate de diferite boli fizice şi neuro-psihice, cu un procent ridicat de suicid printre elevi, cu abandon şcolar, cu tendința de a copia pentru a-şi asigura succesul la examenele de bacalaureat şi multe altele.

Iată ce înseamnă o teză teoretică transpusă în practică - dezvoltarea personalității copilului, a capacităților şi aptitudinilor lui spirituale şi fizice la nivelul potențialului său *maxim*.

Ca să vedeți, însă, fiind preluată din *Convenția internatională cu privire la drepturile copilului* (20 noiembrie 1989) [5], această teză în limba engleză a fost formulată „The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential” iar în limba franceză - „Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et des ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités”. În limba rusă această teză a fost tradusă ca „Развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребёнка в их самом полном объёме”, iar în România ca „dezvoltare plenară a personalității, a vocațiilor şi a aptitudinilor mentale şi fizice ale copilului”.

Aşadar, nici în una din limbile/țărilor menționate nu este prevăzută dezvoltarea personalității copilului, a capacităților şi aptitudinilor lui spirituale şi fizice la nivelul potențialului său *maxim.* Doar la noi, în RM, există aşa ceva. (Ca la noi – la nimeni!).

Din cele relatate putem deduce că e timpul ca şi la noi, în RM, să se facă traducerea corectă a acestei teze şi să fie respectat în practică conținutul ei. Dacă dorim să ne aliniem la UE.

Referințe bibliografice:

1. *Alocuțiunea Domnului Vlad FILAT, Prim-ministru al Republicii Moldova, cu prilejul vizitei la Chişinău a Doamnei Angela MERKEL, Cancelar Federal al RFG.* (vizitat 30.08.2012) http://www.gov.md/libview.php?l=ro&id=5391&idc=436
2. Bontaş I. *Pedagogie*. Ediția a III-a. Bucureşti: Editura ALL, 1996.
3. *Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene* (2007/C303/01). http://eur-lex.europa.eu/ro/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303RO.01000101.htm (vizitat 30.08.2012)
4. *Constituția Republicii Moldova adoptată la 29 iulie 1994*, în vigoare din 27 august 1994. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1994, nr. 1.
5. *Convenția internațională cu privire la drepturile copilului*. Adoptată la 20 noiembrie 1989 la New York (Republica Moldova a aderat prin Hotărârea Parlamentului RM nr.408-XII din 12.12.90). http://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.csj.md%2Fadmin%2Fpublic%2Fuploads%2FConven%25C5%25A3ia%2520interna%25C5%25A3ional%25C4%2583%2520cu%2520privire%2520la%2520drepturile%2520copilului.doc&ei=pmg_UKi3EevP4QTqyoDICQ&usg=AFQjCNEZkrlbeinG1AtNgl5DGjScuIUnPw&sig2=uCs6HqVUnBSpY6A5vqLaew (vizitat 30.08.2012)
6. *Declarația Universală a Drepturilor Omului: demnitate şi dreptate pentru toți. Ediție jubiliară, 1948-2008. Organizația Națiunilor Unite*. Chişinău: S.m., 2008.
7. *Educația – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012-2020*. http://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cnp.md%2Fen%2Fworking-groups%2Fsocial-educational-youth-and-environment-policies%2Fstiri%2Fitem%2Fdownload%2F931&ei=v2A_UIuoN6fh4QSlu4DgAw&usg=AFQjCNEJYSDMs-3E9HZqm7Fs_g-Wctj0Gg&sig2=HhSY8kDQYvBTRbSZcoPtrg (vizitat 30.08.2012)
8. *Hotărâre cu privire la Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova şi la formarea Consiliului coordonator pentru desfăşurarea reformei învățământului nr. 337-XIII din 15.12.94*. Monitorul Oficial al R. Moldova nr.17-18/172 din 24.03.1995.
9. *Legea învățământului nr. 547 din 21.07.1995*. Monitorul Oficial Nr. 62-6, art. Nr.: 692. Data intrării în vigoare: 09.11.1995.
10. Merkel, către RM: *Să trăim sub acelaşi cer şi să avem acelaşi orizont*. http://jurnal.md/ro/news/merkel-catre-rm-sa-traim-sub-acela-i-cer-i-sa-avem-acela-i-orizont-225734/ (vizitat 30.08.2012)
11. *Moldova 2020. Strategia Națională de Dezvoltare a Republicii Moldova 2012-2020*. http://particip.gov.md/public/files/strategia/Moldova_2020_proiect.pdf (vizitat 30.08.2012)
12. Schuebel D. *Dacă politicienii nu dau un exemplu bun, cum poți să te aştepți de la oamenii obişnuiți să facă altceva!?* http://eco.md/index.php?option=com_content&view=article&id=6359:dirk-schuebel-dac-politicienii-nu-dau-un-exemplu-bun-cum-poi-s-te-atepi-de-la-oamenii-obinuii-s-fac-altceva-&catid=98:economie&Itemid=469 (vizitat 30.08.2012)

EFECTUL DE SIMILARITATE: ENTITATE, ETIOLOGIE, IMPACT

MIHAIL ŞLEAHTIŢCHI, *doctor în psihologie,*
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar

Abstract: *A similarity effect occurs when there has been attested an identity or a great similarity between two or more persons. Multiple systematic research studies have shown that this effect has a highly important role in creating inter-human affiliations.* ***Interpersonal attraction, sympathy, friendship, love, group solidarity*** *appear and are continuously maintained by this effect. In saying that inter-human affiliations are generated mainly on the criterion of similarity, it is important to keep in mind that there are several types of similarity in practice. It has been observed, for instance, that the* ***physiological/ morphological similarity*** *matters very often (height, eye color, shape of hands etc.). There are also many cases where the* ***personological similarity*** *matters (extrovert-introvert, social and affective intelligence etc.). There can also be a* ***cognitive-axiological similarity*** *(beliefs, attitudes, values etc.) and a* ***sociological similarity*** *(social class, religion, race, ethnicity, social status etc.).*

Despite its popularity, the similarity effect cannot be treated, however, in absolute terms. In this context, it should be firstly noted that the greatest majority of the empirical evidence related to this effect, has been obtained in ***laboratory conditions****, which can generate* ***problems of extrapolation to situations from real life****. Secondly, the fact that the* ***resemblance to certain people doesn't make us happy, but rather upsets us*** *shouldn't be disregarded. And finally, there are frequent situations* ***where we feel attracted to others by virtue of complementary needs, and not by that of matching personalities, attitudes or religious affiliation.***

În *psihologia naivă* sau - cum i se mai spune – *psihologia simţului comun*, găsim numeroase abordări indicând la importanţa pe care o are factorul *asemănare* în stabilirea unui climat relaţional întemeiat pe *amiciţie*, *simpatie*, *stimă*, *dragoste* şi *simţul solidarităţii*. Fie că-i avem în vedere pe români, polonezi, nemţi, francezi, italieni, spanioli sau ruşi (această enumerare este, bineînţeles, una strict aleatorie, exemplele putând să se reducă şi la multe alte popoare), ne lovim, mereu, de una şi aceeaşi percepţie a realităţii – *pentru a se agrea şi a fi într-o bună înţelegere, oamenii trebuie să aibă în mod neapărat ceva în comun*. Răsfoind, bunăoară, *Proverbele românilor* a lui I.C. Hinţescu (ediţie apărută la Timişoara, în 1985, prin intermediul Editurii *Facla*), *Gânduri nemuritoare: proverbe şi cugetări poloneze* a lui N. Mares (ediţie apărută, la 1986, în colecţia *Cogito*, la editura bucureşteană *Albatros*), *Четыреста немецких рифмованных пословиц и поговорок* a lui G. Petlevanîi (ediţie apărută, în 1980, la editura moscovită *Высшая школа*), *Proverbele româneşti şi proverbele lumii romanice* a lui Gh. Gabriel (ediţie scoasă de sub tipar la Bucureşti, în anul 1986, la editura *Albatros*) sau *Proverbe, cugetări, definiţii despre educaţie* a lui E. Mihăilescu (ediţie apărută, la 1977, în deja nominalizata Colecţie *Cogito,* la aceiaşi editură bucureşteană *Albatros*), dăm de următoarele formule eliptice sugestive:

- *cu cine te aduni, te asemeni (**proverb românesc***) [1];
- *cei ce se potrivesc lesne se împrietenesc* (***proverb românesc***) [2];
- *prietenii cei buni, un suflet în două trupuri (**proverb românesc***) [3];
- *qui se ressembles'assemble* (***proverb francez***) [4];
- *gleichsuchtsich, gleichfindetsich* (***proverb nemţesc***) [5];
- *pari con pari bene sta e dura (**proverb italian***) [6];
- *chipul duşmanului ne înspăimântă, când vedem cât de mult seamănă cu al nostru* (***proverb polonez)*** [7];
- *cada oveja con supareja* (**proverb spaniol**) [8];
- *рыбак рыбака видит издалека* ori *друг: крови не родной, да души одной* (***proverbe ruseşti***) [9].

Prietenii, perechile de îndrăgostiţi, soţii, toţi acei despre care se poate spune că *sunt atraşi unii de alţii* cad, *volens–nolens*, sub incidenţa *prezumţiei de similitudine*, formând – de cele mai multe ori – un tot întreg indestructibil, o compoziţie relaţională solidară, o afinitate sufletească de durată. Dacă se întâmplă să avem în vecinătate mai multe persoane, atunci – cu siguranţă – vom tinde să le alegem pe unele şi, totodată,

să le respingem pe altele. Să le alegem, bineînțeles, pe acelea care sunt – parțial sau în totalitate – *ca şi noi* şi să le respingem pe acelea care formează - într-o măsură mai mare sau mai mică – *antipodul nostru*.

De la abordarea naivă la cea filosofică: Cicero, Democrit, Aristotel, Schopenhauer şi alții

După o lungă perioadă de supremație a „cunoaşterii nesistematizate", ideea potrivit căreia oamenii preferă să interacționeze cu cei asemănători lor pătrunde într-un nou sistem de referință, cel al cunoaşterii orientate spre „înțelegerea sensului existenței sub aspectele sale universale". Astfel, Aristotel (*Stagira*, Macedonia, 384 – *Chalcis*, Eubeea, 322), acordându-i lui *homosapiens* calificativul de *zoonpoliticon* (= „*animal social apt să se dedice binelui şi răului, dreptății şi nedreptății*"), ține să menționeze în mod special că potrivirea de caractere, de înclinații şi de aspirații poate aduce mari beneficii umanității. În *Politica*, dar şi în *Ethica Nichomachea*, *Ethica Eudemia* sau *Magna Moralia*, se regăsesc o serie de pasaje care iau în vizor atât importanța asociațiunii interumane (referindu-se, bunăoară, la prietenie, celebrul filosof grec arată că ea reprezintă pentru tineri „*un scut împotriva greşelilor*", pentru bătrâni – „*îngrijirea dorită şi compensație pentru ceea ce slăbiciunea lor însăşi nu mai poate face*", iar pentru bărbații în putere – un „*îndemn spre orice faptă bună"*), cât şi factorii care fac posibilă o astfel de asociațiune [= *egalitatea* („egalitatea este sufletul prieteniei") + *binefacerea* („ne este aproape omul care ne doreşte şi ne face binele") + *reciprocitatea* („trebuie să te porți cu cei dragi aşa cum doreşti să se poarte ei cu tine")] [10]. Nu este exclus că anume acest soi de raționamente l-au determinat pe fondatorul *Şcolii peripatetice* să formuleze o definiție pe care, ulterior, partea dominantă a specialiştilor din domeniul ştiințelor socio-umanistice o va cataloga drept celebră: „*A trăi înseamnă a simți şi a cunoaşte; în consecință, a trăi laolaltă înseamnă a simți împreună şi a cunoaşte împreună*".

Evident, „biografia" ideii cu referire la importanța pe care o are similitudinea în conturarea unor relații interumane afabile nu începe, şi nici nu sfârşeşte cu numele lui Aristotel. Lucrurile au fost, mereu, atât de evidente, încât cu mult timp înainte ca omenirea să intre în posesia noțiunilor de *inducție*, *deducție*, *concept, judecată* şi *raționament*, dar şi cu mult timp după ancorarea acestora în eşafodajele terminologice ale filosofiei, logicii sau gnosiologiei, ideea în cauză nu a încetat să suscite atenția „persoanelor chemate să reflecteze asupra problemelor vieții" (filosofi, moralişti, oameni politici, scriitori), ea fiind vehiculată cu insistență pe varii meridiane ale mapamondului. Exemplele de mai jos vin să confirme justețea unei asemenea interpretări:

- ***Cicero, Marcus Tullius*** (106-43 î.e.n.) (*De amicitia*, citatul 13): *Amicus est tanquam alter idem* (= *Prietenul este ca şi un al doilea eu*) [11];
- ***Democrit*** (460-370 î.e.n.) (din opera *Fragmente*): *Relația de durată se înfiripează între oameni cu o fire asemănătoare* sau *Nu ne sunt prieteni toți aceia cu care ne înrudim, ci numai aceia cu care avem interese comune* [12];
- ***Plinius, Caius Caecilius-Secundus-Junior*** (62 – cca 113 e.n.) (*Epistulae*, citatul 4): *Vinculum amicitiae: morum similitudo* (= *Trăinicia unei prietenii constă în asemănarea obiceiurilor*) [13];
- ***Euripide*** (480-406 î.e.n.) (din lucrarea *Andromaca*): *Între oamenii care au relații apropiate totul este comun* [14];
- ***Sallustius, Caius Crispus*** (86-35 î.e.n.) (*De conjurationae Catilinae*, citatul 20): *Idem velle atque idem nolle ea demum firma amicitia est* (= *A dori aceleaşi lucruri şi a refuza aceleaşi lucruri, asta este o amiciție trainică*) [15];
- ***Horatius, Quintus Flaccus*** (68-8 î.e.n.) (*Odae*, citatul 3): *Animae dimidium meae* (*amicus*) (= *Amicul este jumătatea sufletului meu*) [16];
- ***Michel de Montaigne*** (1533-1592) (în *Eseuri*, vol. I, p. 177): *Nu poate fi legătură de amiciție, unde e atât de puțină apropiere şi potrivire* [17];
- ***J. Locke*** (1632-1704) (în *Texte pedagogice alese*, p. 81): *Nimic nu cimentează şi nu întăreşte cordialitatea şi bunăvoința mai mult decât confidențele reciproce referitoare la interese şi afaceri* [18];

- ***F.-M. Arouet***, alias ***Voltaire*** (1694-1778) (în *Corespondență către Thieriot*, *30 iunie1760*): *Sufletele frumoase se întâlnesc* [19];
- ***M.H. Beyle***, alias ***Stendhal*** (1783-1842) (în *Scrisori către Pauline*, p. 270): *Simpatia este predispoziția de-a simți într-un fel asemănător felului de-a simți al altcuiva* [20];
- ***Schopenhauer*** (1788-1860) (în *Viața, amorul şi moartea*, p. 27): *Amiciția veritabilă presupune un interes curat, obiectiv şi dezinteresat pentru fericirea altuia, o stare în care unul se identifică cu celălalt* [21].

Şi de această dată, după cum putem sesiza, gândirea de extracție filosofică, ca una din principalele forme de manifestare a spiritului uman, orbitează în jurul „înțelesurilor şi justificărilor legate de laturile esențiale ale lucrurilor". Făcând abstracție de ceea ce înseamnă *experiment* sau *observare programată*, ea contribuie la formularea unor interogații cu o evidentă „aromă" teoretică (de genul „*Ce-ar reprezenta similitudinea întâlnită la oameni*?" sau „*Ce este atracția interpersonală*?") şi la elaborarea unor răspunsuri care ar fi pe potriva acestora (de genul „*Despre doi sau mai mulți oameni se poate spune că sunt similari atunci când aceştia pot fi puşi într-o anumită corespondență*" sau „*Atracția interpersonală redă o forță afectivă care îi apropie pe indivizii cu potriviri ce nu pot fi puse la îndoială*"). În linii mari, gândirea filosofică legată de fenomenul similarității oferă mai degrabă nişte considerații obținute pe calea deducției logice sau – altfel spus - o gamă de teoretizări de extracție metafizică, şi nu un spectru consolidat de abordări sistematizate provenite din numeroase „provocări practice intenționate" centrate pe identificarea aspectelor de profunzime a fenomenului, a legilor şi legităților prin care el este guvernat.

Etapa cercetărilor ştiințifice riguroase. Primele rezultate

Aşa cum evoluția oricăreia dintre ştiințele umanistice, trecând, *abinitio*, prin etapa cunoaşterii preştiințifice (*naive*) şi a celei filosofice (*speculativ-abstracte*), ajunge, *ad extremum*, să se supună legilor cunoaşterii ştiințifice (*luarea în calcul a criteriului de obiectivitate, abordarea analitico-sintetică a fenomenelor, utilizarea pe larg a procedurilor de măsurare-cuantificare, punerea în aplicare a interpretărilor cu caracter integrativ - sistemic* etc.), era absolut firesc ca, *la un moment dat*, chestiunea legată de importanța pe care o are similitudinea în asigurarea efectului de atracție interpersonală să treacă atât prin filiera unor cercetări empirice riguroase (cu eşantioane selectate după anumite standarde, cu scopuri, obiective, modele ipotetice, metode şi tehnici prestabilite), cât şi prin filiera unor abordări conceptuale comprehensive capabile să ofere fundalul nomotetic necesar.

Primele constatări ştiințifice realizate în contextul examinării impactului pe care o are similitudinea asupra relaționării cu celălalt sunt de *natură psihomorfologică* şi datează cu începutul secolului XX. La 1902, bunăoară, A. Bravais şi K. Pearson demonstrează experimental că persoanele cu talie mică au tendința de a se apropia unele de altele, de a se împrieteni şi chiar căsători [23]. Dimensiunea investigațională oferită de către aceşti doi cunoscuții psihosociologi atrage interesul specialiştilor, ea impunându-se cu sistematicitate pe tot parcursul lui *novicento*, inclusiv în faza terminală a acestuia*.

Cu aproximativ patru decenii după publicarea rezultatelor studiului experimental al lui A. Bravais şi K. Pearson, oamenii de ştiință intră în posesia unor date care arătau că, de rând cu *similaritatea fizică,* un rol important în procesul de stabilire a relațiilor cu celălalt îl joacă şi *similaritatea caracteristicilor sociale*. Constatarea o datorăm lui E.W. Burgess şi P. Wallin, care pun în evidență, la 1943, asemănarea condițiilor sociale ale persoanelor aflate în mariaj [25]. Conform rezultatelor experimentale obținute, soții redau tipul de parteneri sociali ai căror traiectorii existențiale au cel puțin opt puncte de tangență: (**a**) *proveniența familială* (statutul social al părinților, locul copilăriei etc.); (**b**) *afilierile religioase*; (**c**) *tipul de relații în familiile de proveniență* (atitudinea față de tata/mama, durabilitatea căsniciei părinților etc.); (**d**) *activismul social* (care apare în raport cu „tendința de a fi mai degrabă singur decât în angrenaj cu alții"); (**e**) *petrecerea timpului*

* Pentru a oferi un exemplu edificator, vom opera cu numele lui R.B. Zajonc, care, acum cca treizeci de ani, reuşeşte să înregistreze, cu câțiva colaboratori de-ai săi, o frecvență înaltă a asemănărilor dintre soți în ceea ce priveşte lungimea antebrațelor şi a degetelor, forma mâinilor şi a unghiilor, culoarea ochilor şi a părului [24].

liber; (**f**) *atitudinea față de băuturile alcoolice sau fumat*; (**g**) *numărul de prieteni de acelaşi sex* şi (**h**) *numărul de prieteni de sex opus*.

Noi descoperiri: similitudinea la nivel de inteligență şi la cel de atitudini

Fiind de părerea că ceea ce reuşesc să întreprindă A. Bravais cu K. Pearson şi E.W. Burgess cu P. Wallin nu acoperă tot adevărul, ci doar o parte din el, mai mulți cercetători – cum ar fi, de pildă, R.C.Read (1965) - îşi propun să demonstreze că afilierea interpersonală se poate produce nu doar în cazul unor potriviri de ordin fizic sau social, ci şi atunci când există un cu totul alt fundal, cel al *inteligenței*. În cele din urmă, după numeroase şi, totodată, laborioase cercetări experimentale (centrate – de regulă – pe comunitatea partenerilor conjugali), s-a obținut o corelație semnificativă între nivelurile de agerime ale soților şi soțiilor şi una mai puțin semnificativă în cazul relațiilor de prietenie. Unii specialişti, comentând fenomenul, arată că, în viața de zi cu zi, „este mai probabil ca indivizii care au capacități intelectuale apropiate să fie găsiți împreună în aceleaşi medii profesionale şi chiar de petrecere a timpului liber decât cei cu nivele diferite ale capacităților intelectuale" [26; 27].

Considerând, asemeni lui R.C. Read, că similarității psihosociale, şi nu celei de extracție psihomorfologică sau celei pliate pe caracteristicile sociale, trebuie să i se atragă cea mai mare atenție atunci când vine vorba despre dorința noastră de a ne alătura altora, mai mulți analişti ai fenomenului de relaționare țin neapărat să pună în valoare binomul *atracție interpersonală-similaritate atitudinală*. Cu această ocazie, se iau în calcul două raționamente specifice: că „*ne plac cei care au atitudini asemănătoare cu ale noastre* şi că „*oamenii se percep pe ei înşişi ca fiind mai asemănători cu cei care îi plac şi mai puțin asemănători cu cei pe care-i displac*".

Th. Newcomb, unul din cei mai consecvenți promotori ai raționamentelor enunțate mai sus, întreprinde, pe la mijlocul anilor '30, un studiu experimental chemat să identifice aportul pe care-l aduce similitudinea atitudinală la edificarea unor relații conjugale de durată [28]. Sub aspect compozițional, studiul a cuprins două faze – primară şi secundară. La faza primară, au fost investigate 200 de cupluri familiale cu o experiență avansată (de câteva decenii), în vederea măsurării atitudinilor pe care fiecare dintre parteneri le avea față de *biserică*, *război* şi *comunism*. Rezultatele obținute au arătat că între partenerii conjugali cu o bogată experiență relațională există o similaritate atitudinală consistentă. În cea de-a doua fază (secundară), prin „coridorul" investigațional a trecut un număr corespondent de cupluri familiale tinere, căsătorite recent, fără experiență relațională. Şi lor le-au fost aplicate proceduri de măsurare a atitudinilor cu referire la *biserică*, *război* şi *comunism*. Rezultatul final a fost, în fond, acelaşi: s-a înregistrat o similitudine atitudinală pronunțată, foarte asemănătoare cu cea a cuplurilor conjugale experimentate. Concluzionând, Th. Newcomb ține să menționeze că „similaritatea atitudinală a fost prezentă de la bun început în istoria relației, mai degrabă decât s-a format pe parcursul ei şi a reprezentat temeiul cel mai semnificativ al atracției interpersonale".

Ceva mai târziu, acelaşi Th. Newcomb, dorind să se asigure că rezultatele pe care le-a dobândit anterior consună în deplinătate cu starea de fapt, întreprinde un nou studiu, unul longitudinal [29]. În termeni restrânşi, aflându-se la Universitatea din Michigan, el construieşte două eşantioane distincte, a câte 17 persoane de sex masculin, selectate din rândul celor admişi să frecventeze cursurile faimoasei şcoli pe parcursul a doi ani consecutivi. Vreme de un semestru, ambele eşantioane au fost cazate într-unul din căminele instituției. Până a fi cazați, conform algoritmului cercetării, studenții au trebuit să-şi expună, pe cale poştală, atitudinile pe care le aveau în legătură cu mai multe teme de interes social major: *religia*, *familia*, *raporturile sexuale*, *treburile publice, raporturile rasiale*. Devenind locatari ai căminului, aceştia urmau să precizeze, săptămânal, prin mijlocirea unei scale atitudinale specifice, puterea de atracție exercitată asupra lor de către ceilalți 16 participanți la experiment. Dacă, inițial, similitudinea atitudinală nu determina atracția interpersonală (şi aceasta pentru că membrii eşantioanelor încă nu se cunoşteau îndeajuns), atunci către sfârşitul semestrului (la finele celei de-a 14 săptămâni) efectul are loc. În aşa fel, s-a constatat, o dată în plus,

că prezența mai multor acorduri mutuale asupra unor teme referențiale importante declanşează – mai devreme sau mai târziu – curenții psihici necesari instituirii unui regim de afiliere interumană*.

Treptat, dovezile newcombiene cu referire la determinarea cauzală a atracției interpersonale de către similaritatea atitudinală capătă popularitate în mediul specialiştilor, ele constituind premisa necesară elaborării unor demersuri experimentale şi proiecții interpretative complementare. Iată doar câteva exemple:

- Byrne şi D. Nelson, la începutul anilor '60, îşi propun să afle răspunsul la următoarea întrebarea: *simpatizăm mai mult pe cineva care este de acord cu noi în foarte multe privințe, dar îşi manifestă la fel de frecvent dezacordul cu opiniile noastre sau pe cineva care afişează foarte multe atitudini asemănătoare cu ale noastre, mărturisind, în acelaşi timp, numai câteva deosebiri de puncte de vedere*? Operând cu un design experimental original, ei au făcut ca numărul atitudinilor asemănătoare la doi subiecți să fie unul schimbător (4, 8 sau 16); la fel, a variat şi proporția *atitudinii similare – atitudini non-similare* (fie similaritate deplină, fie două treimi atitudini similare şi o treime atitudini non-similare, fie jumătate atitudini similare şi jumătate atitudini non-similare, fie, în sfârşit, o treime atitudini similare şi două treimi atitudini non-similare). Analiza de varianță, efectuată la sfârşitul studiului, a scos în profil efectul deosebit de pronunțat al variabilei „proporția atitudinilor similare". Cu luarea în calcul a *teoriei balanței* (*the balance theory*), D. Byrne şi D. Nelson ajung să constate că relația dintre atracția interpersonală şi proporția atitudinilor similare redă o *funcție liniară*. În plus, ei văd în similaritate o *formă de întărire pozitivă* sau – în termeni mai exacți – înfățişarea unei *dependențe directe dintre atracția față de celălalt şi întăririle pozitive venite din partea acestuia* [31];
- J.M. Jellison şi P.T. Zeisset reuşesc să demonstreze, la sfârşitul anilor '60, că în cazul unor trăsături dezirabile similare atracția resimțită de un subiect pentru un alt subiect este mai mare dacă primul din ei deține informații că aceste trăsături sunt relativ rare. Tot ei mai stabilesc că, în cazul în care un subiect împarte cu un alt subiect o trăsătură indezirabilă, atracția creşte doar dacă trăsătura în cauză este deținută concomitent şi de cea mai mare parte a populației generale. Descoperirile pe care le fac cei doi cercetători se datorează, în mare parte, formulei de organizare a demersului investigațional: pe de o parte, subiecții evaluau o anumită persoană după ce aflau, în prealabil, că ea poate discrimina gusturile la fel de bine sau la fel de rău ca şi ei; pe de altă parte, aceloraşi subiecți li se mai indica la măsura în care populația generală putea discrimina gusturile (fie 10%, fie 60%, fie 90%, în funcție de contextul experiențial) [32];
- G.L. Clore şi B. Baldridge, la sfârşitul anilor '60, emit o ipoteză cu următorul conținut: *cu cât acordăm mai multă însemnătate atitudinii pe care o împărtăşim cu celălalt, cu atât atracția față de el creşte*. Verificarea experimentală a acesteia (*momentul-cheie al intervenției l-a constituit controlul meticulos al variațiilor în centralitatea atitudinilor similare*), a arătat că, într-adevăr, subiecții se simt mai atraşi de persoana-țintă atunci când aceasta îşi declară acordul cu ei în privința uneia sau mai multor atitudini de interes major. Mulțumită descoperirii pe care o fac G.L. Clore şi B. Baldridge, putem susține că, în funcție de context, *unele dimensiuni ale similarității atitudinale pot fi mai importante decât altele*. Astfel, pentru toți acei care încă nu ştiu cum este mai bine să se spună: „Resimțim o atracție puternică față de cineva care preferă aceeaşi marcă de apă minerală ca şi noi" sau „Resimțim o atracție puternică față de cineva care are aceleaşi simpatii politice ca şi noi", trebuie să devină evident că adevărul se regăseşte în a doua afirmație, şi nu în cea dintâi [33];
- W. Griffitt şi R. Veitch, în prima jumătate a anilor '70, recurg la verificarea relației cauzale dintre similaritate şi atracție în *condiții de teren* (până la ei toate experimentele au fost efectuate în *condiții de laborator*). Programul investigațional s-a redus, în fond, la trei etape. Pentru început, au fost identificați 13 tineri, care, pentru o anumită sumă de bani, au acceptat să fie izolați, pe parcursul a zece zile, într-un adăpost antiatomic [spațiul de adăpost era de $32m^2$ (4 x 8 metri), iar hrana şi apa

---

* Pe parcurs, cu luarea în considerare a produselor experimentale obținute de către Th. Newcomb şi colaboratorii săi, a fost elaborată una dintre cele mai elegante interpretări psihosociologice a fenomenului de atracție interpersonală – *teoria balanței* (*the balance theory*). Potrivit acesteia, *atracția interpersonală creşte proporțional cu sporirea atitudinilor similare*. Funcția care descrie variația celor doi factori este, practic, una liniară [30].

urmau să fie furnizate conform Normelor Departamentului Apărării Civile]. Mai apoi, cu o zi înainte de izolare, candidaţii selectaţi au fost supuşi unui control medical specializat şi au completat un chestionar cu 44 de itemi. La cea de-a treia etapă, în ziua întâi, a cincia şi a noua din cele zece rezervate pentru aflarea în adăpostul antiatomic, tinerii au completat teste sociometrice. În aceste teste, fiecare tânăr identifica trei colegi de-ai săi cu care ar fi preferat să rămână în adăpost şi trei cu care n-ar fi preferat să rămână. Analizând rezultatele obţinute, autorii experimentului au urmărit, totodată, cât de competitivi sub aspect atitudinal au fost toţi acei tineri care nu s-au respins mutual. Concluzia la care s-a ajuns a fost următoarea: *subiecţii erau similari sub aspect atitudinal cu cei pe care îi preferau şi, în acelaşi timp, disimilari sub aspect atitudinal cu cei pe care nu-i preferau*. Şi de această dată, după cum vedem, similaritatea opiniilor anterioare relaţionării s-a constituit într-un factor important al atracţiei interumane [34].

Încă o achiziţie ştiinţifică: similitudinea trăsăturilor de personalitate

Potrivit specialiştilor, de rând cu similitudinile de provenienţă fizică, socială, intelectuală şi atitudinală, mai există un gen de „potrivire între două lucruri, fenomene sau acţiuni" care poate aduce o contribuţie substanţială la instaurarea efectului de afiliere interumană. Este vorba, spun ei, despre *similitudinea trăsăturilor de personalitate*. În acest context, pe la mijlocul anilor '60, N. Miller, D.T. Campbell D.T., H. Twedt H. şi E.J. O'Connell, aplicând mai multor grupuri de prieteni câteva teste de personalitate, observă că, în toate cazurile, la baza sentimentelor de simpatie, stimă şi respect a stat unul şi acelaşi factor - coincidenţa felurilor proprii de a fi ale participanţilor la experiment. Prietenii au fost evaluaţi ca fiind asemănători cu ceilalţi, atribuindu-li-se aceeaşi *reputaţie* [35].

Faptul că ne alegem prietenii având drept criteriu similaritatea trăsăturilor de personalitate, nu este, desigur, întâmplător. Venind cu o explicaţie în acest sens, unii specialişti – cum ar fi, spre exemplu, E.H. Walster şi E. Berscheid [36] - merg pe ideea că „oamenii tind să şi-i apropie pe cei cu caracteristici similare din cauza unor pulsiuni narcisiste care-i fac să iubească în altul ceea ce văd în ei înşişi". O altă categorie de specialişti – o avem în vedere, bunăoară, pe C. Izard şi colaboratorii acesteia [37] – sunt de părerea că „prietenii adevăraţi ar avea personalităţi semnificativ similare înainte de a se cunoaşte".♦ Există, în sfârşit, şi specialişti pentru care genul vizat de similaritate se constituie ca „ principiu funcţional de evoluţie a relaţiei prin *mecanismul cuplului în oglindă*. Fiecare individ, arată – în context – I. Mitrofan [38], se proiectează şi se recunoaşte în celălalt, ceea ce conferă un grad sporit de siguranţă, un sentiment liniştitor de comuniune şi consens reacţional. Pe de altă parte, aceeaşi parteneri sunt supuşi unor relaţii conflictuale dacă unele aspecte mai puţin dezirabile din punct de vedere social se regăsesc în profilul lor caracterologic (rigiditate, suspiciune, iritabilitate etc.).

O serie de atribute apropiate ca formă şi conţinut

Din cele prezentate până acum, se poate observa că similaritatea acoperă dacă nu toate, atunci – cu siguranţă – majoritatea covârşitoare a cazurilor reale de afinităţi. În mare, fenomenul în cauză indică la proprietatea indivizilor sau grupurilor de indivizi de a avea o serie de atribuite comune (fizice, psihologice, sociale, caracteriale etc.). Mai mult, el se referă, expresia lui P. Iluţ [39], atât de faptul că există un anumit număr de atribute comune, cât şi la faptul că există o accentuată apropiere de conţinut între atribute diferite. Dacă s-ar face, în virtutea unor circumstanţe defavorabile, ca similaritatea să piardă semnificativ din valoare sau chiar să dispară cu totul, oamenilor – neîndoielnic - le-ar fi nespus de greu să facă faţă vicisitudinilor vieţii de zi cu zi, ei fiind privaţi – parţial ori în deplinătate - de ceea ce - a exprimat mereu nobleţea spiritului

♦ Prin intermediul unui studiu experimental, ea a administrat, pentru început, o listă de preferinţe interpersonale unui grup de fete care intenţionau să ia admiterea la colegiu. Peste şase luni, aceleaşi persoane, în calitatea lor de studente cu acte în regulă, au fost rugate să identifice, prin mijlocirea unui test sociometric, trei tovarăşe de studii pe care le simpatizau cel mai mult şi, respectiv, alte trei tovarăşe care le displăceau cel mai mult. În final, după prelucrarea atentă a răspunsurilor înregistrate, s-a constatat următorul fapt: profilurile de personalitate erau *a priori* similare pentru acele participante la experiment care au ajuns ulterior să se placă şi, invers, disimilare pentru acelea care s-au displăcut ulterior [37].

lor – *puterea de a iubi, capacitatea de a prieteni, de a fi în bună înţelegere cu semenii, de a-i simpatiza şi respecta*.

Cauzele fenomenului

„*Concept-cheie al ştiinţelor socio-umanistice*", „*cel mai influent factor al afiliaţiei umane*" sau „*un factor primordial de explicare a afinităţilor*", similaritatea nu apare, bineînţeles, pe un loc viran, ei revenindu-i, după cum e şi firesc să fie, un *fundal etiologic complex*. Mai sus, punând în discuţie fenomenul de similaritate a trăsăturilor de personalitate, ne-am referit deja la *mecanismul cuplului în oglindă*, la existenţa unor *tendinţe de factură narcisistă* (care ne fac să apreciem în altul ceea ce vedem în noi înşine), şi la aceea că „*profilurile de personalitate sunt a priori similare pentru indivizii care ajung să se placă şi, invers, disimilare pentru indivizii care ajung să se displacă*". La aceşti factori, precum e lesne de înţeles, pot fi adăugaţi şi alţii. Similaritatea în relaţiile interpersonale, spun unii specialişti [40], satisface *trebuinţa de competenţă a individului*: aceleaşi opinii, atitudini, convingeri întâlnite la o altă persoană întăresc încrederea în propriile luări de poziţie, valori şi expectanţe. În opinia altora, atracţia reciprocă se explică prin aceea că similaritatea *facilitează comunicarea*. Argumentele, spun ei, stau la suprafaţă. Fiind impresionat de „uşurinţa cu care intră în contact suporterii unei echipe de fotbal", S. Chelcea, spre exemplu, arată că „lângă Rotonda Scriitorilor din Cişmigiu, fie vreme bună sau rea, grupuri de tineri şi vârstnici comentează meciurile de fotbal ale săptămânii". Aceste întruniri, este convins autorul binecunoscutelor *Lungul drum spre tine însuţi* (1988), *Personalitate şi societate în tranziţie* (1994), *Opinia publică* (2002/2006) şi *Metodologia cercetării sociologice* ((2001/2007), îşi au rostul lor: „Spectacolul este cât se poate de relevant pentru orice observator, confirmând ipoteza similarităţii: ceea ce îi determină pe aceşti oameni să se aleagă reciproc e structura lor psihologică asemănătoare" [41]. O a treia categorie de specialişti împărtăşeşte punctul de vedere potrivit căruia un anume subiect este tentat să creadă că altcareva se simte atras de el dacă opţiunile sau grilele interpretative ale acestuia din urmă consună cu ale lui. În aşa fel, *similaritatea determină atracţie, iar atracţia, la rândul său, generează percepţii de similaritate* [42]. În sfârşit, există şi o serie de analişti ai câmpului social pentru care explicaţia fenomenului de similaritate ar trebui să ia în vedere factorul *control*. Or, spun ei, celălalt diferit este, prin excelenţă, o entitate umană imprevizibilă. Ori de câte ori realizăm că nu dispunem de puteri suficiente pentru a exercita influenţă asupra acestuia, noi – de regulă - căutăm din răsputeri să ne asociem unui celălalt asemănător, adică unei entităţi umane cu un comportament mai mult sau mai puţin previzibil [43].

Într-o formulă sintetică, fundalul etiologic al fenomenului de similaritate ne este prezentat de către P. Iluţ, consacrat psihosociolog român, profesor la Catedra de Sociologie a Universităţii „Babeş-Bolyai" din Cluj. Potrivit lui, explicaţia similarităţii rezidă în întâlnirea dintre *principiul recompensei*, cel al *întăririi* şi cel al *evitării disonanţei cognitive*. Atunci când indivizii împărtăşesc interese, valori, atitudini, credinţe şi reprezentări asemănătoare, când au aceleaşi trăsături sau expectanţe, ei sunt predictibili şi pot acţiona în comun. Acest fapt le provoacă, în mod natural, un confort psihologic, stări afective plăcute, deci recompense majore şi durabile. Dacă, în schimb, între ei există mari nepotriviri de ordin axiologic, ideatic, caracterial sau comportamental, disonanţe de mentalitate şi moralitate, avem de-a face cu o interminabilă sursă de nemulţumire, disconfort intelectual, tensiune afectivă şi chiar stres [44].

Un factor dezlegat de orice contingenţă ?

Indiscutabil, ar fi greşit să se creadă că similaritatea reprezintă un *determinant absolut* al atracţiei interpersonale. De rând cu Th. Newcomb sau D. Byrne, R.B. Zajonc sau C. Izard, W. Griffitt sau R. Veitch, care, precum am văzut, au reuşit să demonstreze, prin experimente (de laborator, dar şi de teren), că la baza prieteniilor şi iubirilor, simpatiilor şi a sentimentelor stă principiul „*cine se aseamănă se adună*", există şi autori care pun la îndoială faptul că acest principiu întăreşte atracţia, că el îi poate determina pe oameni să fie mai solidari, mai predispuşi să construiască o relaţie de durată, mai deschişi unul faţă de altul. În această ordine de idei, C. Werner şi P. Parmelee, de pildă, ţin să menţioneze că, adeseori, politicienii, discutând în contradictoriu în prima parte a zilei, sunt văzuţi în cea de-a doua parte a zilei jucând relaxaţi împreună golf. Luând în considerare şi multe alte cazuri corespondente, cele două cercetătoare americane formulează

următoarea concluzie: *verosimilitatea ca indivizii să se angajeze în activități plăcute poate fi un motiv mai puternic pentru întemeierea unei legături de prietenie şi pentru menținerea ei decât satisfacția de a şti că prietenul tău este de acord cu tine* [45]. J.E. Grush, G.L. Clore şi F. Costin, la rândul lor, stabilesc că similaritatea (cea atitudinală, în mod special) poate să producă atracție *doar în anumite condiții*. Astfel, studenții se simt atraşi de profesori în cazul în care se percep diferiți de ei în ceea ce se referă la trăsăturile necesare pentru o activitate didactică prodigioasă [46]. Situându-se pe acelaşi versant ideatic, C.R. Snyder şi H.L. Fromkin aduc dovezi care confirmă că *dacă un grad moderat de asemănare cu altul ne provoacă o reacție pozitivă, atunci un grad foarte înalt de asemănare poate atrage o reacție negativă* [47]. Şi încă un aspect: legătura cauzală *similitudine-atracție* poate să nu apară sau, dacă există, poate uşor să dispară din cauza *caracteristicilor persoanelor intrate în contact*. Exemplele de mai jos vin să adeverească justețea unei asemenea luări de poziție:

- D.W. Novak şi M.J. Lerner, recurgând – în a doua jumătate a anilor '70 – la un studiu experimental axat pe două loturi de subiecți, îi fac pe cei din primul lot să creadă că au atitudini identice cu cele ale unei persoane-țintă recent externate dintr-o clinică psihiatrică, iar pe cei din lotul al doilea – că au atitudini diferite de cele ale unei persoane-țintă normale din punct de vedere mental. La sfârşitul investigației, s-au constatat următoarele: subiecții cărora li s-a indus ideea de asemănare cu persoana-țintă recent externată din clinica psihiatrică au respins-o pe aceasta din urmă cu o putere mult mai mare decât cea a cu care cealaltă categorie de subiecți au respins-o pe persoana-țintă normală din punct de vedere mental, dar diferită din punct de vedere atitudinal [48];
- S.E. Taylor şi D. Mettel, utilizând aproximativ acelaşi design investigațional, ajung să observe, cu câțiva ani mai târziu, că o persoană dizgrațioasă (şi, deci, insuportabilă) a fost antipatizată mai mult în situația în care cei din jur cred că împărtăşesc valori asemănătoare cu ale ei decât în situația în care acelaşi anturaj o percepe ca diferită sub aspect axiologico-atitudinal [49];
- J. Cooper împreună cu E. Jones, raliindu-se supozițiilor emise de D.W. Novak, M.J. Lerner, S.E. Taylor şi D. Mettel, reuşesc să sesizeze, în aceiaşi perioadă, că reacțiile negative care apar în legătură cu prezența unor anumiți indivizi au o ieşire directă la strategia de respingere, pe care indivizii o adoptă ori de câte ori realizează că indezirabilul din preajmă are, oricum, opinii, atitudini, credințe sau trăsături de personalitate identice cu ale lor. În astfel de cazuri, atenționează cei doi autori, subiecții se desolidarizează de personajele compromițătoare, făcând publică atât antipatia pe care o nutresc față de ele, cât şi dorință de a nu li se alătura pe veci [50].

Pertinamente, similaritatea este un factor de atracție interpersonală, dar nu unul absolut. Ea poate să-i apropie pe subiecți numai în anumite condiții şi doar dacă prezintă un interes mai mare decât activitățile la care aceştia participă sau sunt invitați să participe. Mai mult, ipoteza similarității poate să-şi deformeze – când nu este suficient de fundată – cunoaşterea semenilor. Ca urmare, despre fenomenul investigat este corect să se vorbească din perspectiva a cel puțin două obiecții majore: în primul rând, cu luarea în considerare a faptului că „nu există niciodată persoane complet similare” şi, în al doilea rând, cu punerea în evidență a faptului că „există numeroase relații de prietenie şi iubire între persoane disimilare”. În situația creată, după cum sunt tentați să creadă mai mulți specialişti – L. Ivan, bunăoară [51], – putem vorbi, mai degrabă, despre inexistența unei similarități totale şi, respectiv, despre existența posibilităților alternative de stabilire a relațiilor interpersonale.

Note şi referințe bibliografice:

1. Hințescu I.C. *Proverbele românilor*. / Cuvânt înainte de I.C. Chițimia. Editura Facla, Timişoara, 1985. – P. 67.
2. Ibidem, p. 51.
3. Ibidem, p. 68.
4. Gabriel Gh. *Proverbele româneşti şi proverbele lumii romanice*. Editura Albatros, Bucureşti, 1986. – P. 148.
5. Петлеванный Г.П., Малик О.С. *Четыреста немецких рифмованных пословиц и поговорок. – 4-е издание, исправленное и дополненное*. Издательство Высшая школа, Москва, 1980. – P. 157.

6. Gabriel Gh. *Proverbele româneşti şi proverbele lumii romanice*. Editura Albatros, Bucureşti, 1986. – P. 148.
7. Mareş N. (coord.). *Gânduri nemuritoare: proverbe şi cugetări poloneze*. Editura Albatros, Bucureşti, 1986. – P. 36.
8. Gabriel Gh. *Proverbele româneşti şi proverbele lumii romanice*. Editura Albatros, Bucureşti, 1986. – P. 148.
9. Жигулев А.М. (сост.) *Русские народные пословицы и поговорки*. Издательство „Московский рабочий", Москва, 1965, с. 64, 206, 248.
10. Citatele au fost preluate din Paschia Gh. (coord.) *Buna-cuviință oglindită în proverbe şi maxime din toată lumea*. Editura Albatros, Bucureşti, 1970, p. 201-202.
11. Vezi *Proverbe şi cugetări latine*. / Ediție îngrijită de Vasile D. Diaconu şi Maria Marinescu-Himu. – Editura Albatros, Bucureşti, 1976. – P. 169.
12. Paschia Gh. (coord.) *Buna-cuviință oglindită în proverbe şi maxime din toată lumea*. Editura Albatros, Bucureşti, 1970. – P. 202.
13. Vezi *Proverbe şi cugetări latine* / Ediție îngrijită de Vasile D. Diaconu şi Maria Marinescu-Himu. – Editura Albatros, Bucureşti, 1976. – P. 170.
14. Paschia Gh. (coord.) *Buna-cuviință oglindită în proverbe şi maxime din toată lumea.* Editura Albatros, Bucureşti, 1970. – P. 203.
15. Vezi *Proverbe şi cugetări latine* / Ediție îngrijită de Vasile D. Diaconu şi Maria Marinescu-Himu. – Editura Albatros, Bucureşti, 1976. – P. 171.
16. Ibidem, p. 169.
17. Vezi Montaigne, Michel de. *Eseuri /* Traducere de Mariella Seulescu; studiu introductiv de Dan Bădărău. – Vol. I. Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1966. – P. 177 **sau/şi** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație*. / Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. Editura Albatros, Bucureşti, 1978. – Colecția Cogito. – P. 306.
18. Vezi Locke J. *Texte pedagogice alese*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1962. – P. 81 **sau/şi** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație.* / Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. Editura Albatros, Bucureşti, 1978. – Colecția Cogito. – P. 305.
19. Paschia Gh. (coord.) *Buna-cuviință oglindită în proverbe şi maxime din toată lumea*. Editura Albatros, Bucureşti, 1970. – P. 15.
20. Vezi Stendhal. *Scrisori către Pauline* / Traducere de Modest Morariu. Editura Univers, Bucureşti: 1975. – P. 270 **sau/şi** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație*. / Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. Editura Albatros, Bucureşti, 1978. – Colecția Cogito. – P. 349.
21. Vezi Schopenhauer A. *Viața, amorul şi moartea*. / Traducere de Titu Maiorescu. Editura pentru literatura universală, Bucureşti: 1969. – P. 27 **sau/şi** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație*. / Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. Editura Albatros, Bucureşti, 1978. – Colecția Cogito. – P. 306.
22. Golu M. *Fundamentele psihologiei.* – Vol. I. Editura Fundației România de Mâine, Bucureşti, 2002, p. 12-15.
23. Apud Ivan L. *Similaritatea şi atracția interpersonală*. / S. Chelcea (coord.). *Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații.* – Ediția a II-a, revăzută şi adăugită. Editura Polirom, Iaşi, 2008. – P. 260.
24. Zajonc R.B., Adelmann P.K., Murphy Sh., Niedenthal P.M. *Convergence in thephysicalappearance of spouses*. // MotivationandEmotion. 1987, Nr. 11, p. 335-346.
25. Apud Ivan L. *Similaritatea şi atracția interpersonală.* / S. Chelcea (coord.). *Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații*. – Ediția a II-a, revăzută şi adăugită. Editura Polirom, Iaşi: 2008. – P. 261.
26. Apud Berscheid E., Walster H.E. *Interpersonal Attraction.* – Massachusetts: Addison-Wesley, 1969/1981, p. 29-31.
27. Ibidem, p. 32.
28. Newcomb Th., Svehla G. *Intra-family relationships in attitudes.* // Sociometry. 1937, Nr. 1, p. 180-205.
29. Newcomb Th. *The prediction of interpersonal attraction*. // PsychologicalReviev. 1956, Nr. 60, p. 393-404.
30. Pentru mai multe detalii cu referire la entitatea teoriei balanței (*thebalancetheory*), vezi, spre exemplu, Byrne D., Nelson D. *Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements* // Journal of Personality and Social Psychology. 1965, Nr. 6, p. 659-663 **sau/şi** Gavreliuc A. *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială.* – Ediția a 2-a, revăzută şi adăugită. Editura Polirom, Iaşi, 2006, p. 118-119.

31. Mai multe informații vizând experimentul în cauză pot fi găsite, spre exemplu, în Byrne D., Nelson D. *Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements*. // Journal of Personalityand Social Psychology. 1965, Nr. 6, p. 659-663 **sau/şi** Boncu Şt. *Efectul similarității asupra atracției interpersonale.* // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social" [Iaşi, Universitatea „Al.I. Cuza"]. 2003, Nr. 11, p. 137-138.
32. Abordare mai detaliată a experimentului invocat poate fi găsită în Jellison J.M., Zeisset P.T. *Attraction as a function of the commonality and desirability of a trait shared with another* // Journal of Personalityand Social Psychology. 1969, Nr. 11, p. 115-120.
33. Vezi Clore G.L., Baldridge B. *Interpersonal attraction: The role of agreement and topic interest.* // Journal of Personality and Social Psychology. 1968, Nr. 9, p. 340-346 **sau/şi** Boncu Şt. *Efectul similarității asupra atracției interpersonale.* // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social" [Iaşi, Universitatea „Al.I. Cuza"]. – 2003. – Nr. 11. – P. 139.
34. Pentru confirmare, vezi Griffitt W., Veitch R. *Pre-acquaintance, attitude, similarity and attraction revisited: Ten days in a fall-out shelter* // Sociometry. – 1974. – Nr. 37, p. 163-173 **sau/şi** Boncu Şt. *Efectul similarității asupra atracției interpersonale.* // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social" [Iaşi, Universitatea „Al.I. Cuza"]. – 2003. – Nr. 11. – P. 140.
35. Miller N., Campbell D.T., Twedt H., O'Connell E.J. *Similarity, contrast and complementarity in friendshipchoice*. // Journal of Personality and Social Psychology. 1966, Nr. 35, p. 42-75.
36. Pentru mai multe detalii cu referire la acest tip de similaritate, accesează Berscheid E., Walster E.H. *Interpersonal Attraction.* – Massachusetts: Addison Wesley, 1969/1981, p. 34-35 **sau/şi** Ivan L. *Similaritatea şi atracția interpersonală*. / S. Chelcea (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută şi adăugită. Editura Polirom, Iaşi, 2008, p. 262-263.
37. Pentru confirmare, vezi Izard C. *Personality similarity and friendship* // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1960, Nr. 61, p. 47-51 **sau/şi** Ivan L. *Similaritatea şi atracția interpersonală.* / S. Chelcea (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută şi adăugită. Editura Polirom, Iaşi, 2008. – P. 262.
38. Mitrofan I. *Cuplul conjugal. Armonie şi dizarmonie*. Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1989.
39. Iluț P. Similaritate // S. Chelcea & P. Iluț (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. – Bucureşti: Editura Economică, 2003. – P. 327.
40. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Ivan L. *Similaritatea şi atracția interpersonală.* / S. Chelcea (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută şi adăugită. Editura Polirom, Iaşi, 2008. – P. 260 **sau/şi** Byrne D., Nelson D. *Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements.* // Journal of Personality and Social Psychology. 1965, Nr. 6, p. 659-663.
41. Chelcea S. *Personalitate şi societate în tranziție*. Editura Ştiințifică şi Tehnică, Bucureşti, 1994. – P. 59.
42. În vederea confirmării valabilității celor expuse, vezi, spre exemplu, Granberg D., King M. *Cross-lagged panel analysis of the relation between attraction and perceived similarity.* // Journal of Experimental Social Psychology. 1980, Nr. 16, p. 573-581.
43. Printre sursele în care se regăseşte o asemenea informație se numără, bunăoară, Boncu Şt. *Efectul similarității asupra atracției interpersonale*. // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social" [Iaşi, Universitatea „Al.I. Cuza"]. – 2003. – Nr. 11. – P. 142.
44. Iluț P. *Iluzia localismului şi localizarea iluziei. Teme actuale ale psihosociologiei*. Editura Polirom, Iaşi, 2000, p. 136-137.
45. Pentru confirmare şi alte detalii, vezi, spre exemplu, Werner C., Parmelee P. *Similarity of activity among friends: Those who play together stay together*.// Social Psychology Quarterly. – 1979. – Vol. 42, Nr. 1, p. 62-66 **sau/şi** Boncu Şt. *Efectul similarității asupra atracției interpersonale*. // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social" [Iaşi, Universitatea „A.I. Cuza"]. – 2003. – Nr. 11. – P. 140.
46. Grush J.E., Clore G.L., Costin F. *Dissimilarity and attraction: When difference makes a difference*. // Journal of Personalityand Social Psychology. 1975. Vol. 32. Nr. 3, p. 783-789.
47. Snyder C.R., Fromkin H.L. *Uniqueness: The human pursuit of difference.* – New-York: Plenum, 1980, p. 132-135.
48. Novak D.W., Lerner M.J. *Rejection as a function of perceived similarity.* // Journal of Personality and Social Psychology. 1968. Vol. 9. Nr. 2, p. 147-152.
49. Taylor S.E., Mettee D. *When similarity breeds contempt.* // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. Vol. 20. Nr. 1, p. 75-81.

50. Cooper J., Jones E. *Opinion divergence as a strategy to avoid being miscast.* // Journal of Personality and Social Psychology. 1969. Vol. 13. Nr. 1, p.23-40.
51. Ivan L. *Similaritatea şi atracţia interpersonală.* // S. Chelcea (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută şi adăugită. Editura Polirom, Iaşi, 2008. – P. 263.

TENDINȚE DE SCHIMBARE ÎN ABORDĂRILE EDUCAȚIONALE CONTEMPORANE

MAGDALENA DUMITRANA, *conf. univ. doctor,*
Universitatea din Piteşti, **România**

Abstract: *The paper focuses on the necessity of the changes in education, but not a change within the traditional educational framework. The contemporary society is different from the previous society at such a degree that makes the necessity of a revolutionary change in education, a matter of survival, both of a community and of an individual. In this context, a few of very important discoveries in fields other than educational, are presented, given the fact that they have and will have a strong impact upon the educational policies and institutions, obviously, only if there is a political will.*

Introducere

Lumea este în schimbare, iar schimbările, aşa cum demult s-a constatat, se desfăşoară cu o rapiditate din ce în ce mai mare. Ceea ce era înainte observabil abia după câteva generații, acum se dovedeşte efemer. În timpul vieții unui om, schimbările sunt atât de vizibile, atât de radicale, uneori atât de profunde încât persoanei îi este din ce în ce mai greu să se adapteze, iar pentru generația imediat anterioară, această adaptare poate fi imposibilă.

Vechea întrebare, care nici nu este foarte veche, pe care şi-o pun toți factorii însărcinați să construiască politicile educaționale, apare astăzi cu mare pregnanță: pentru ce trebuie să pregătească şcoala, elevii? Pentru care tip de viață? Ce anume trebuie să învețe elevii de astăzi dacă, atunci când vor absolvi anii de şcoală, lucrurile sunt deja, dramatic schimbate?

De aici, o altă întrebare, legată de prima: Pe ce trebuie să se pună accentul în şcoală, pe informare sau pe formare? De aici şi recomandarea instituțiilor internaționale de profil: elevii trebuie să fie mai întâi, învățați cum să învețe.

Astfel s-a născut învățământul bazat pe competențe care, nu numai că nu a rezolvat situația, dar s-a întâmplat un lucru, să spunem, normal; conținutul şi evaluările nu au fost schimbate pentru a introduce într-adevăr în procesul de predare/ învățare formarea competențelor, ci practic, o nouă serie de hârtii şi vorbe de lemn au fost adăugate pedagogiei teoretice şi de asemeni, practicii educaționale.

O altă problemă ridicată de rapiditatea schimbărilor în societate şi cultură (în sensul cel mai general), este necesitatea unei asimilări rapide, într-un timp mult mai scurt, a informațiilor necesare. Dar acest lucru vine în contradicție cu unul dintre indicatorii gradului de civilizație ai unei societăți, anume, durata cursurilor obligatorii. Întrucât politicile educaționale naționale nu au reuşit să rezolve această problemă – în fapt, pentru că au ignorat-o ca problemă, au apărut alte curente educaționale concentrate şi pe criteriul scurtării timpului de învățare.

Tendințe educaționale inovatoare

- Utilizarea TIC (tehnologia informațiilor şi a comunicării) în şcoală

Alăturarea într-un discurs a cuvintelor ştiință, tehnologie şi educație aduce în câmpul discuției în primul rând idei legate de utilizarea computerului în clasă, a produselor legate într-un fel sau altul de computer. Deşi aceste idei au devenit o banalitate, didactica modernă nu este încă suficient de stăpână pe mijloacele moderne. La aceasta contribuie mult faptul că, utilizarea computerului în clasă este, în multe zone geografice, doar un deziderat.

Cu toate acestea, interesul pentru tehnologia modernă în scopuri didactice cunoaşte o creştere din ce în ce mai importantă, având în vedere cerințele societății moderne, tot mai legate de tehnologiile moderne. Mai nou, se pune tot mai mult accentul pe învățarea online, care, în conformitate cu numeroase opinii, pare

să aducă multe facilități. În acelaşi timp, se atrage atenția asupra faptului că utilizarea (din ce în ce mai) noilor tehnologii necesită competențe didactice specifice: „Nu este vorba de a reproduce, cu ajutorul noilor instrumente, vechile practici (cursuri, exerciții), cât mai ales de a dezvolta noi metode pedagogice (metoda proiectului, metoda rezolvării de probleme, învățarea prin cooperare), eventual asistate de noile tehnologii" (Lebrun) [4].

De aici şi necesitatea unei formări specifice a cadrelor didactice de astăzi: „În clasa de astăzi, profesorii trebuie să fie pregătiți pentru a oferi elevilor lor oportunități de învățare bazate pe noua tehnologie [...]. Şcolile şi clasele, atât cele reale cât şi cele virtuale, trebuie să aibă profesori posedând resurse şi competențe în tehnologie şi care să predea diferitele teme încorporând în mod efectiv conceptele şi deprinderile tehnologice. Simulările interactive pe computer, resursele educaționale digitale, colectările sofisticate de date şi instrumentele de analiză, sunt doar câteva dintre resursele care abilitează profesorii cu oportunități de neimaginat mai înainte, pentru înțelegerea conceptuală. Practica educațională tradițională nu-i mai înzestrează pe viitorii profesori cu toate competențele necesare pentru a-i învăța pe elevi cum să facă față obligațiilor în profesiile contemporane„ (Raport Unesco, 2008).

- Utilizarea cercetărilor asupra creierului pentru îmbunătățirea performanțelor şcolare

Cercetările neurologice precum şi antrenamentul specializat pe baza acestor studii constituie o parte importantă a reformei, deocamdată în potență, care ar trebui să restructureze profund concepția educațională în general precum şi modalitățile, metodologia procesului de învățământ, ca atare.

Interesul acestor studii s-a concentrat în special asupra capacităților cognitive care sunt, cel puțin în şcoala contemporană, esențiale pentru performanța şcolară, fie că vorbim de un coeficient de inteligență normal, ori depăşind limitele mediei. Iată câteva dintre aceste studii:

➔ Mecanismele atenției ca parte a domeniului de control executive, de reglementare a acțiunii, sunt conectate cu alte trei rețele neurologice, privind starea de alertă, orientarea atenției şi selectarea stimulului şi reglementarea în conexiune a gândurilor, emoțiilor şi acțiunilor.

S-a constatat că, antrenamentul special a avut ca efect o activare mai rapidă şi mai eficientă a atenției executive. Această modalitate de intervenție se consideră că este utilă în pregătirea copiilor pentru şcoală. Se pot identifica copiii cu dificultăți de atenție şi ajutați să evite eşecul şcolar, deoarece controlul atenției este important pentru îndeplinirea majorității sarcinilor şcolare. Se consideră, de asemenea, că datele obținute prin antrenarea pe baze neurologice, a atenției, pot constitui puncte de reper pentru modificarea curricula (M R. Rueda et al., 2012) [6].

➔ Mecanismele citirii au stat de asemenea în centrul studiilor neurobiologice. Deşi se cunoaşte faptul că succesul în citire înseamnă o integrare corectă a informației, ținând de fonologie, ortografie şi semantică, accentul punându-se pe aspectele comportamentale ale citirii, totuşi, circuitele neurologice nu erau încă pe deplin înțelese. Cercetarea neurobiologică vine să dezvăluie care sunt regiunile creierului implicate, precum şi modul în care aceste regiuni funcționează în conexiune una cu cealaltă.

În ceea ce priveşte cercetarea în domeniul înțelegerii substratului neurobiologic al cititului şi antrenamentul de stimulare, aceasta a dus la evidențierea a două tipuri de răspuns în urma antrenamentului neurobiologic specific: dacă pentru cei care sunt buni cititori, efectele antrenamentului nu au dus la îmbunătățiri majore (nici nu ar avea cum, de fapt), în schimb, pentru cei cu deprinderi slabe de citit, beneficiile au fost nete. Este de menționat însă faptul că, studiul s-a axat pe ceea ce ținea de deprinderea cititului şi nu de înțelegerea semnificației celor citite (Clemens - Stephensa et al., 2012) [1].

- Învățarea accelerată. Sugestopedia

Unul dintre marile deziderate ale epocii contemporane este viteza adaptării, viteza învățării, viteza, dar şi calitatea procesului de învățare – cu referință la produsul final. Acestui deziderat îi răspund curentul învățării accelerate, care, de altfel, cuprinde o serie de tendințe diferențiate, în interior.

La baza tuturor acestor curente, stă însă o ştiință pedagogică total originală şi reformatoare, care, în anii '70, primea deja confirmarea oficială mondială, printr-un raport UNESCO. Bazată pe cercetări neurologice şi psihologice, Sugestopedia, astăzi numită Rezevopedia, a structurat un sistem de învățare care abordează în mod global persoana celui care învață, precum şi o metodologie prin care se stimulează capacitățile ambelor emisfere cerebrale. Pe lângă faptul că se obțin performanțe excepționale într-un timp

foarte scurt, necomparabil cu anii de şcoală din învăţământul tradiţional, programul de învăţare are şi un necontestat efect terapeutic, ceea ce înseamnă că nu există efecte adverse legate de stres.

Concluzii

Este evident că societatea de astăzi este complet deosebită de structurile sociale anterioare. Este evident că schimbările sunt atât de rapide încât ele pot afecta substanţial, de mai multe ori, aceeaşi generaţie. La fel de evident este şi faptul că, sistemele educaţionale, în pofida diferitelor reforme pretinse a se desfăşura, au rămas prizoniere unui mod de gândire şi unei atitudini care nu mai au corespondenţă în realitatea lumii de astăzi. Soluţii există, dar rămâne ca decidenţii politicilor educaţionale, în deplină cunoştinţă dar şi conştiinţă de cauză, să accepte lumea în schimbare şi să găsească soluţiile prin care sistemele de învăţământ să fie cu adevărat funcţionale.

Referinţe bibliografice:

1. Clements-Stephensa A.M., Matereka A.D., Sarah H. et al. *Neural circuitry associated with two different approaches to novel word learning*. In: *Developmental Cognitive Neuroscience* 2S (2012) S99– S113.
   http://www.elsevier.com/locate/dcn, consultat în 25 iulie 2012.
2. Dumitrana M. *Possible Directions for Applying the Suggestopaedic Principles to a Non-Suggestopaedic Educational Setting.* In: International Scientific Conference on Suggestopaedia, Sliven: The Prof.dr.Georgi Lozanov and Prof.dr.Evelina Gateva Foundation.
3. * * * *ICT Competency Standards for teachers, Competency standards modules*, UNESCO, 2008.
4. Lebrun M. *Enseigner et apprendre en ligne, Claroline et le site iCampus de l'UCL: fondements, outils, dispositifs*. Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM), Université Catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve (UCL), 2004.
   www.claroline.net/dlarea/lebrun_enseigner_et_apprendre, consultat în 3 aprilie 2010.
5. Lozanov G. *Suggestopedia/ Reservopedia. Theory and practice of the Liberating-Stimulating Pedagogy on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*. St. Kliment Ohridski University Press, Sofia, 2009.
6. Rueda M.R., Checa P., Cómbita L.M. *Enhanced efficiency of the executive attention network after training in preschool children: Immediate changes and effects after two months.* In: Developmental Cognitive Neuroscience 2S (2012) S192– S204,
   http://www.elsevier.com/locat e/dcn, consultat în 25 iulie 2012.

OPORTUNITATEA METODEI SOCIOMETRICE ÎN STABILIREA GRADULUI DE ADAPTARE ŞCOLARĂ LA COPII

LORA MOŞANU–ŞUPAC, *doctor, conf. univ.*, U.S.T., Chişinău;
ELENA RUSU, *lector superior*, U.S.T., Chişinău;
GALINA SÎRBU, *psiholog şcolar*, LT „Ştefan cel Mare”, s. Taraclia, r. Căuşeni

Abstract: *School adjustment is a major desideratum of the educational system, because adjustment highlights the school performances of a child for the future, finding out both success and failure that children will register in the future. School adjustment can't be conceived without analysis of interpersonal relationships established between children in the school group.*

To study the school adaptability of the children we applied a number of less traditional instruments – socio-metric techniques or methods. Socio-metric techniques highlighted the key aspects which influence and condition the school adaptation. Using these techniques have given us an undisputed support in establishing integration process of the child in the school group, in the presence of psychological comfort for him, in strengthening cooperation relationships with colleagues.

Studiile de specialitate înregistrează tradiţional dificultăţi multiple de adaptare şcolară a copiilor, generate mai mult de aspectul cognitiv sau intelectual, ignorând problemele ce ţin de aspectul socio-relaţional.

„Adaptarea la şcoală se prezintă ca o perioadă de tranziție spre schimbarea poziției sociale a copilului din preşcolar în elev. Odată cu aceasta se modifică radical regimul şi modul de viață al copilului, se schimbă statutul lui în familie, se lărgeşte sfera lui de comunicare cu maturii, elevul se include într-un colectiv nou de semeni, activitatea lui dominantă nu mai este jocul, ci învățătura. Noua situație socială şi activitatea de învățământ înaintează sarcini foarte mari. El trebuie să fie disciplinat, organizat, să depună zilnic eforturi volitive şi intelectuale. Elevul de vârstă şcolară mică tot mai des este dator să facă ceea ce trebuie şi nu ceea ce doreşte. Toate aceste cerințe vin în contradicție cu capacitățile şi posibilitățile sale" [6, p. 73]. Astfel, apare fenomenul adaptării dificile sau inadaptării şcolare la elevii de vârstă şcolară mică.

Adaptarea la şcolaritate nu poate fi concepută fără analiza relațiilor interpersonale ce se stabilesc între copii în cadrul grupului social pe care îl constituie clasa de elevi. De cele mai multe ori relațiile interpersonale sunt bazate pe emoții, pe selectivitatea simpatiilor şi antipatiilor unui copil în raport cu alți copii. Aceste relații exercită o influență puternică asupra procesului de adaptare la şcolaritate, atât asupra fiecărui elev în parte, cât şi asupra activității grupului în întregime. Relațiile interpersonale determină „confortul emoțional" al fiecărui copil şi starea afectivă predominantă, adică climatul psihologic în grup. Un copil care este bine adaptat, are încredere în forțele proprii, se simte integrat în grup, percepe pozitiv grupul şcolar (clasa), e înțeles pozitiv de către grup, stabileşte relații interpersonale favorabile cu semenii, este acceptat, simpatizat de colegi şi le răspunde printr-o apreciere şi stimă reciprocă - toate acestea îi face plăcere să fie la şcoală, reuşind să facă față cerințelor educaționale.

Observarea comportamentelor concrete ale copiilor, convorbirile cu părinții şi cadrele didactice sugerează existența unor probleme în contextul relațiilor interpersonale, care afectează grav procesul de adaptare. Tulburări de relaționare a elevului, poziția nefavorabilă în structura relațiilor interpersonale îi provoacă elevului emoții negative din cauză că nu este acceptat sau agreat de colegi. Marginalizarea şi izolarea în cadrul clasei provoacă anxietate, ostilitate şi comportamente agresive față de colegi, atitudine negativă față de şcoală. Lipsa confortului emoțional poate duce la insatisfacție de pe urma noii poziții sociale (de şcolar), pe care o percepe ca factor frustrator şi care poate genera modificări serioase în dezvoltarea personalității elevului. Toate acestea implicit duc la impedimente considerabile în procesul de adaptare şcolară a copiilor.

Analiza fenomenului adaptării se opreşte cu prioritate asupra *rolului grupului şcolar* şi a *relațiilor interpersonale* ce se stabilesc între membrii acestui grup. Pregătirea copilului pentru viața în grup, formarea treptată a capacității sale de adaptare psihosocială se realizează în contextul relațiilor interpersonale. Fiecare elev ocupă un loc aparte în structura relațiilor interpersonale având statutul său specific, care de fapt îi şi determină nivelul de adaptare şcolară [8].

Pentru a urmări gradul de adaptabilitate şcolară a copiilor am aplicat un şir de instrumente mai puțin tradiționale şi anume - tehnicile sau metodele sociometrice. Jacob L. Moreno sociolog şi psiholog american a propus pentru prima dată *sociometria*, ca metodă specială de studiere (în acelaşi timp de explicare) a relațiilor interpersonale în grupe mici şi evidențierea simpatiilor şi antipatiilor între membrii grupului, precum şi esența nucleului motivațional al alegerii în relațiile interpersonale [5].

Administrarea tehnicilor sociometrice în studiul nostru au avut ca obiectiv determinarea statutului fiecărui elev al clasei, măsurarea configurației şi intensității relațiilor interpersonale din interiorul grupului şcolar (care după părerea noastră de cele mai multe ori sunt factorii dominanți în favorizarea sau defavorizarea adaptării şcolare). În viziunea lui I. Nicola [1, p. 42] este foarte substanțial a folosi tehnicile sociometrice pentru a urmări relațiile de prietenie şi de acordat asistență copiilor care au probleme de relaționare. În ultimii ani, numeroşi autori: M. Achim, P. Golu, I. Ionescu, N. Radu, C. Furtună, M. Zlate, C. Zlate, precum şi I. Nicola, N. Matei, A. Niculau au acordat un spațiu larg tehnicilor sociometrice de investigație.

Studiul sociometric aplicat a fost orientat în trei direcții: în primul rând - *cunoaşterea afinităților exprimate de membrii grupului şi respectiv a relațiilor din cadrul colectivului de elevi*; în al doilea rând - *perceperea mai bună de către elevi a propriilor poziții în grup*; şi în al treilea rând - *îmbunătățirea relațiilor şi a climatului psihosocial a grupului şcolar pentru a susține procesul de adaptare şcolară a copiilor.*

Tehnicile sociometrice au scos în evidență aspecte extrem de importante, care în mare măsură influențează şi condiționează procesul adaptării şcolare. Unele din acestea sunt:

- *Amplasamentul şi statutul elevului în câmpul relațiilor interpersonale* din cadrul clasei (lider, popular, izolat, ignorat, respins etc.);
- *Structura psihologică a grupului şcolar şi modul de formare a microgrupurilor din clasă*;
- *Multiple centre de influență asupra elevului*;
- *Percepția grupului şcolar față de un anumit membru al ei;*
- *Unitatea şi coeziunea grupului etc.*

Cunoaşterea statutului şi rolului elevului în colectiv, ne oferă multiple explicații privind acțiunile şi comportamentul lui. Dar, totodată este important să cunoaştem sintalitatea grupului, trăsăturile specifice de unitate, de expansiune afectivă, atmosfera morala prezentă.

Utilizarea acestor tehnici ne-au oferit un suport incontestabil în stabilirea procesului de integrare a copilului în colectivul şcolar, în prezența la el a confortului psihologic, în consolidarea relațiilor de cooperare armonioasă cu colegii. Datorită criteriilor sociometrice, s-a stabilit că clasa posedă structuri, norme, o distribuție a rol-statusurilor ce conferă stabilitate în funcționarea grupului şcolar. De asemenea sociometria reglementează relațiile interpersonale din interiorul grupului: grupul sancționează pozitiv sau negativ comportamentele membrilor săi; când apare la un elev o poziție deviantă față de norma comună acceptată a grupului-clasă, membrii grupului reacționează inițial printr-o serie de măsuri în vederea conformării şi reintegrării deviantului; dacă deviantul nu renunță la acceptarea normei grupului, ceilalți renunță la recuperarea lui şi îl exclud din grup. Aşa-numiții „inadaptați" îşi exprimă atitudinea față de cerințele mediului şcolar printr-o comportare „deviantă" - inadecvată față de normă. Cu cât se asociază mai multe criterii la o relație cu atât ea este cuprinsă în structuri mai complexe şi rezistă mai mult timp. Structurile complexe se păstrează constante în timp şi au tendința de a se amplifica mai ales dacă cuprind şi lideri.

Putem spune că tehnicile sociometrice ne ajută să identificăm unele trăsături personale ale copiilor oferindu-ne posibilitatea să înțelegem mai bine semnificația rolurilor pe care le joacă elevii, iar prin intermediul acestora să pătrundem în mecanismul procesului de interacțiune, care declanşează şi determină caracteristicile colectivului ca un tot unitar. În acest sens putem spune că tehnicile sociometrice asigură o cunoaştere amănunțită a structurilor informale/ afective, dar şi în mod direct a caracteristicilor de personalitate a elevilor, astfel oferindu-ne posibilitatea să anticipăm barierele ce pot apărea în adaptarea eficace a copiilor la şcolarizare.

În *concluzie* putem menționa că prin aplicarea metodei sociometrice demonstrăm clar că adaptarea şcolară ca proces general nu se poate realiza fără o adaptare la realitatea concretă a grupului şcolar în care este inclus copilul. Dimensiunea relațională este determinată de statutul pe care copilul îl ocupă în activitatea şcolară. Alegerile preferențiale la clasă nu sunt influențate de randamentul şcolar, astfel există lideri cu medii mici sau corigenți alături de cei cu medii mari, dar există şi o tendință de grupare în aceeaşi structură a elevilor cu rezultate asemănătoare. Interacțiunea din interiorul grupului poate influența activitatea de instruire şi performanțele elevilor, dar mai ales, procesul de adaptare şcolară. Mijloacele de educație sporesc în eficacitate atunci când este cunoscută poziția fiecărui elev din structura clasei şi modificările ce intervin în timpul anului şcolar.

Referințe bibliografice:

1. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie şcolară*. Polirom, Iaşi, 1999.
2. Marica S. *Introducere în psihologia socială*. România de Mâine, Bucureşti, 2008.
3. Milcu M. *Psihologia relațiilor interpersonale*. Polirom, Iaşi, 2006.
4. Niculau A. *Dinamica grupului şi a echipei*. Polirom, Iaşi, 2008.
5. *Psihologia generală*, sub red. Petrovskii A. Lumina, Chişinău, 1984.
6. *Psihologia vârstelor şi pedagogică*, sub red. Vlas V., Tip. Centrală, Chişinău, 1992.
7. Zlate M., Zlate C. *Cunoaşterea şi activitatea grupurilor şcolare*. Politica, Bucureşti, 1982.
8. www.scribd.com/do/10035650/12/inadaptarea-şcolară

AUTOAPRECIEREA ADOLESCENȚILOR ÎN FUNCȚIE DE NIVELUL DE DEZVOLTARE A CONŞTIINȚEI DE SINE

OXANA PALADI,
doctor, cercetător ştiinţific, I.Ş.E.

Abstract: *In this article are presented the relation between of self-consciousness and as self-esteem at the adolescents age. There are analysed the differences according to the self-esteem factor and parameters: studies profile and the origin environment.*

În perioada adolescenței, în limitele dezvoltării unui nou nivel al conştiinței de sine, apare şi dezvoltarea unui nou nivel al atitudinii față de sine. Unul din aspectele esențiale devine schimbarea principiilor, criteriilor de autoapreciere, aceasta producându-se, după spusele lui Л. Выготский, „dinafară înăuntru”. Persoana asimilează calitativ forme de apreciere ale celorlalți în comparație cu criteriile proprii de apreciere. Trecerea de la autoaprecierea personală la cea generală, integrală (schimbarea principiilor) oferă condiții pentru formarea atitudinii proprii despre sine. Calitățile particulare ale personalității, în speță atitudinea personală, au un rol subordonat, celor generale, integrale ca „acceptarea de sine”, „autorespectul”. Anume în adolescență se formează atitudinea emoțional-valorică a persoanei față de sine, adică „autoaprecierea operativă”. Perioada adolescenței se caracterizează şi prin dezvoltarea echilibrată a componentelor cognitive şi emoționale ale autoaprecierii, prin crearea unei reprezentări sigure despre Sine, ca personalitate integrală, diferită de celelalte persoane.

În scopul determinării relației dintre conştiința de sine şi autoapreciere am utilizat testul arborelui şi testul autoaprecierii. Testul arborelui (elaborat de către J.E. Klausnitzel, tradus şi adaptat de P. Traxel, Zv. Anghel) l-am folosit pentru măsurarea nivelului de dezvoltare al conştiinței de sine. Testul autoaprecierii (M. Тутушкина) utilizat în experiment este alcătuit din cuvinte care descriu anumite calități ale personalității. Subiectul trebuie să analizeze caracteristicile prezentate şi să construiască din ele 2 colonițe de cuvinte a câte 10-20 în fiecare. Prima coloană „*Idealul meu*” include cuvintele care caracterizează idealul adolescentului, iar a doua coloană „*Antiideal*” include cuvinte ce reflectă acele trăsături pe care nu trebuie să le conțină idealul.

Ipoteza care a fost înaintată ne orientează că autoaprecierea este o constituentă a conştiinței de sine şi cele două formațiuni sunt dependente în dezvoltarea lor.

Deci pentru dezvoltarea complexă a conştiinței de sine este necesară dezvoltarea autoaprecierii. Reflectarea conştiinței de sine în planul gândirii împreună cu extinderea Eului la subiecții cercetați are diferite niveluri. În urma cercetării am stabilit nivelurile de dezvoltare a conştiinței de sine. Rezultatele obținute ne demonstrează un procent mare de subiecți cu nivel scăzut şi foarte scăzut de conştiință de sine. Numai 10,2% din cei investigați prezintă nivel înalt de dezvoltare a conştiinței de sine. Nivelul scăzut al conştiinței de sine apare probabil din modul de organizare a procesului de formare a acestei formațiuni în familie, şcoală şi societate. Autoritarismul părinților frânează dezvoltarea individualității şi formarea conştiinței de sine a adolescentului. Situația stabilită ne indică necesitatea implementării modelelor psihologice efective de dezvoltare a acestei formațiuni la diferite etape ale vieții, în deosebi în preadolescență, adolescența timpurie, adolescența propriu-zisă şi adolescența târzie. Mulți subiecți, (44,9%), din eşantionul cercetat au demonstrat nivel mediu de dezvoltare a conştiinței de sine.

Deosebit de necesară pentru dezvoltarea complexă a conştiinței de sine este dezvoltarea autoaprecierii, pe lângă dezvoltarea imaginii de sine, congruenței de sine etc. În urma evaluărilor realizate, autoaprecierea orientată spre ideal se prezintă în felul următor: cu mărimea de 0,1–0,3 unități convenționale – 6,6%; cu mărimea 0,4–0,6 sunt 50,6% şi cu mărimea 0,6 – 0,9 s-au înregistrat 42,8%.

Calitățile pozitive stabilite variază spre diferite niveluri şi alcătuiesc un grup mare – 42,8% caracterizat prin supraaprecierea sinelui. Nivel înalt de autocriticism sau subapreciere întâlnim numai la 6,6% subiecți. Se apreciază adecvat şi se percep destul de critic 50,6% subiecți. Rezultatele autoaprecierii după calitățile pozitive ne indică necesitatea de a construi modele psihologice orientate spre dezvoltarea nivelului de autocriticism la subiecții cercetați.

Autoaprecierea orientată spre antiideal, prin orientările spre calităţi negative, are o configuraţie deosebită de autoaprecierea după ideal. În urma măsurărilor sunt stabiliţi următorii indici: 0,1–0,3 unităţi convenţionale – 62,04%; 0,4–0,6 sunt 3,28%; 0,7–0,9 unităţi convenţionale 34,68%. În aşa fel rezultatele ne demonstrează o frecvenţă mai mare între subiecţi a autoaprecierii înalte.

Nivelul scăzut, se caracterizează prin scopuri mai mici decât cele pe care le pot atinge, subiecţii măresc importanţa insuccesului, au nevoie de susţinerea celor cei înconjoară. Aceste persoane se consideră mai slabe decât ceilalţi, suferă de complexul inferiorităţii, al vinei; le sunt caracteristice: nehotărârea, frica, timiditatea; acţionează după principiul „ceva o să iasă"; sunt privite de cei din jur ca fiind supăraţi, necomunicativi, ceea ce duce la ruperea relaţiilor, izolare de oameni, singurătate.

Un deosebit interes prezintă dependenţele care se stabilesc între conştiinţa de sine şi autoapreciere. Realizarea unor proceduri statistice ne-au oferit posibilitate să comparăm nivelul de dezvoltare a conştiinţei de sine şi să stabilim diferenţele şi interdependenţa dintre aceste componente.

Rezultatele ce caracterizează dependenţa dintre nivelul de dezvoltare al conştiinţei de sine şi autoaprecierea în dependenţă de ideal şi antiideal denotă că conştiinţa de sine depinde de nivelul de dezvoltare şi se implică în formaţiunile autoaprecerii în funcţie de ideal şi antiideal.

Un alt obiectiv al cercetării prevede stabilirea relaţiilor dintre factorul autoapreciere (în funcţie de ideal şi antiideal) şi profilul studiilor. Astfel am obţinut că autoaprecierile adolescenţilor diferă în conformitate cu caracterul formării. Cei de la profilul umanist tind spre autoaprecieri mai relevante şi raporturi mai strânse cu nivelul aspiraţiilor. Adolescenţii de la profilul real fiind deţinători ai unor autoaprecieri şi aspiraţii puţin mai înalte se caracterizează şi cu mai multe exemple de discrepanţă între autoapreciere şi nivelul aspiraţiilor. În autopercepţie adolescenţii contemporani se orientează spre metapercepţiile survenite din analiza opiniilor şi aprecierilor din cadrul grupurilor de apartenenţă. Deşi pentru adolescent contează mult opiniile colegilor şi profesorilor totuşi se simte o afiliere mai strânsă a autopercepţiei cu metapercepţia părinţilor. Această situaţie este mai pronunţată la studenţii din mediul rural.

Autoaprecierile în funcţie de ideal/ antiideal (tab. 1) sunt aproape aceleaşi pentru ambele grupuri şi nu au înregistrat semnificaţii statistice.

Tabelul 1.

Semnificaţiile în funcţie de factorul autoapreciere şi profilul studiilor

	T-Student	**Gradul de semnificaţie**
Autoaprecierea în funcţie de ideal	0,74	0,45
Autoaprecierea în funcţie de antiideal	1,51	0,13

Am analizat şi relaţia dintre autoapreciere şi mediul de provenienţă al adolescenţilor. Rezultatele studiului efectuat ne demonstrează că adolescenţii din medii diferite de provenienţă nu au diferenţe la parametrul autoapreciere. Atât subiecţii din mediul rural cât şi cei din mediul urban manifestă aceeaşi atitudine faţă de autoapreciere în funcţie de ideal/antiideal. Această situaţie poate fi explicată de faptul că adolescenţii din mediul rural, situându-se deja o perioadă de timp în mediul urban la studii, s-au adaptat la acesta.

A fost stabilit că nivelul de dezvoltare a conştiinţei de sine este dependent de mai multe formaţiuni psihice, inclusiv şi de autoapreciere. Subiecţii cu nivel înalt de dezvoltare a conştiinţei de sine manifestă autoapreciere adecvată cu tendinţă de a o exagera, iar subiecţii ce manifestă nivel scăzut de conştiinţă de sine le este caracteristică autoapreciere scăzută.

Mediul de provenienţă rural/urban, profilul de formare umanist/real al adolescenţilor se implică în relaţiile cu conştiinţa de sine, însă nu semnalează schimbări esenţiale, semnificative ale acestor parametri.

Datorită experienţei de viaţă limitată şi a lipsei unor criterii de autoapreciere corectă, adolescenţii au nevoie de consiliere şi îndrumare discretă, fiind sprijiniţi să-şi formeze idealul de viaţă, să-şi perfecţioneze judecăţile morale şi să-şi ridice nivelul conştiinţei şi al conduitei morale.

Referinţe bibliografice:

1. Dumitrescu I., Andrei N. *Aspiraţii şi atitudini în adolescenţă.* Editura Albatros, Bucureşti, 1983.
2. Ey H. *Conştiinţa*. Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti: 1998.
3. Iluţ P. *Sinele şi cunoaşterea lui.* Teme actuale de psihosociologie. Polirom, Iaşi, 2001.
4. Moreau A. *Autocunoaştere şi autoterapie asistată*. Trad.: V. Smărăndiţă Brăescu, T. Jijie. Editura Trei, Bucureşti, 2007.
5. *Psihologia adolescenţe. Manualul Blackwel*. / Gerald R. Adams, Michael D. Berzonsky (coord.); trad. de D. Nistor, G. Oancea ş.a. Polirom, Iaşi, 2009.
6. Racu I. *Psihologia conştiinţei de sine.* UPS „I. Creangă", Chişinău, 2005.
7. Şchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
8. Выготский Л.С. *Я и Оно*. In: Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Издательский Дом Бахрах-М, Самара, 2004.

MODALITĂŢI DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A PĂRINŢILOR FAŢĂ DE COPILUL BOLNAV

NICOLAE BUCUN, *doctor habilitat, profesor universitar*, I.Ş.E.;
ANA TARNOVSCHI, *drdă, lector,* U.S.M.

Abstract: *The formation of parental attitudes towards child illness following factors contribute: low their health, level of knowledge or ignorance of disease manifestation. Thus, the quality of life of children is directly linked to the quality of the adaptation of parents to the disease situation.*

Maladia cronică, dar mai ales cea gravă, are un impact persistent şi pe termen lung asupra părinţilor copiilor bolnavi. Îmbolnăvirea copilului, în marea majoritate a cazurilor, este trăită de către părinţi cu maximă intensitate. La formarea atitudinilor părinteşti faţă de îmbolnăvirea copilului contribuie următorii factori: nivelul scăzut al propriei sănătăţi, astfel, părinţii, transferând grijile vizavi de propria sănătate asupra copilului; vehicularea în societate a informaţiilor despre consecinţele bolilor grave, în urma cărora părinţii îşi sporesc grijile şi neliniştile pentru copil, adoptând o atitudine de hiperprotecţie; nivelul de cunoaştere sau necunoaştere a manifestării maladiei sau, în general, a manifestării bolilor infantile. În dependenţă de aceşti factori, unii părinţi singuri decid să-şi trateze copilul, alţii „corectează" indicaţiile medicului, o bună parte sunt mereu în căutarea specialistului perfect, ducând, pur şi simplu, copilul de la un medic la altul. Toate aceste manifestări sunt în concordanţă cu manifestarea caracteristicilor individuale psihologice ale părinţilor. Astfel, părinţii anxioşi, concentraţi asupra stării de sănătate, creează o atmosferă de teamă, nesiguranţă, aşteptând agravarea bolii şi rezultate scăzute ale tratamentelor. În alte cazuri, părinţii manifestă o stare de egoism, demonstrativitate, folosind boala copilului pentru a atrage atenţia asupra lor. Părinţii aroganţi, foarte încrezători în abilităţile şi capacităţile lor, de obicei, nu acordă suficientă atenţie copilului atât pe parcursul îmbolnăvirii, cât şi în general [1].

Copiii, care n-au beneficiat de atenţie până la îmbolnăvire, de obicei, şi în perioada maladiei nu beneficiază de multă atenţie din partea părinţilor, şi doar unii părinţi îşi restructurează propriile atitudini, creându-i toate condiţiile necesare copilului bolnav.

În familia în care copilul a fost, până la îmbolnăvire înconjurat de prea multă atenţie, creşte anxietatea, îngrijorarea, părinţii încearcă să satisfacă orice dorinţă a copilului, paradoxal, cum pare la prima vedere, dar această atitudine are consecinţe negative. La formarea atitudinilor părinţilor faţă de maladia copilului, uneori, influenţează relaţiile lor cu personalul medical. Respectul pentru medici şi toate indicaţiile prescrise, creează o atmosferă de încredere şi speranţă în rezultatul favorabil a decurgerii bolii. Această încredere se transmite şi copilului, îmbunătăţându-se dispoziţia şi starea sa generală [1].

La o parte din mamele copiilor bolnavi cronici le este caracteristic un stil de educaţie de respingere sau infantil, atunci când copilul este respins emoţional sau este subapreciat, deseori fiind tratat ca un copil mai mic decât vârsta lui reală. La nivelul conştient, această relaţie este camuflată. Mamele simt un sentiment de vinovăţie, de multe ori lăsând responsabilitatea pe altcineva, de cele mai deseori pe seama personalului

medical. Această atitudine faţă de medici se transmite şi copilului, devenind dominantă. Astfel, copilul respinge orice relație emoțională cu medicul, nedorind să coopereze, fiind convins de eşecul tratamentului [2].

La formarea atitudinilor mamelor cu copii maladivi, în mod frecvent contribuie mai mult trăsăturile propriei personalităţi, decât boala copilului. Mamele pot fi caracterizate prin: prezenţa unui nivel înalt de anxietate, atitudini negative faţă de sine, sentimente de vinovăţie şi dominarea emoţiilor negative. În consecinţă are loc formarea unui stereotip a copilului bolnav: respingerea emoţională inconştientă a copilului, combinată cu controlul autoritar al vieţii fizice şi psihice a copilului şi cu tendinţe de hiperprotecţie. Ca urmare, copilul devine dependent de mamă, manifestând sentimente de vinovăţie, neputinţă şi furie [1].

Majoritatea părinţilor au temere pentru viitorul copiilor lor, cred că copiii lor vor fi marcaţi pe parcursul întregii vieţi de maladiile suferite, de sechelele tratamentelor etc., şi doar foarte puţini părinţi nu văd nici o problemă de viitor pentru copiii lor bolnavi [2].

În foarte multe cercetări este evidenţiat faptul că o maladie cronică, mai ales, dacă este gravă, influenţează relaţiile dintre soţi, dar şi dintre ceilalţi membri ai familiei. Astfel, în familiile în care până la îmbolnăvirea copilului relaţiile dintre părinţi erau apreciate ca bune, după apariţia bolii, nu au fost înregistrate divorţuri; în relaţiile satisfăcătoare – după îmbolnăvire au fost înregistrate 10,7% de divorţuri; în relaţiile instabile - 75% din divorţuri. De asemenea în familiile cu copii bolnavi, mai ales cu forme grave, părinţii sunt nevoiţi să-şi schimbe locul de muncă (22,8% dintre mame şi 4,4% din taţi). Atât părinţii, cât şi rudele adoptă un comportament hiperprotector faţă de copil, lipsa criticilor şi a interdicţiilor faţă de copilul bolnav, fiindu-i permis totul [4].

Observarea comportamentului părinţilor pe parcursul tratamentului copilului au evidenţiat următoarele: prevalarea stilului activ/optimist de comportament, care se axează pe rezolvarea de probleme, combinate cu credinţa în Dumnezeu. Pentru adaptarea cu succes a părinţilor la boala copilului este foarte importantă menţinerea legăturilor cu toţi membrii familiei [3]. Gradul de adaptare a părinţilor la maladia copilului este legată de ajutorul social şi nivelul de stres trăit de către părinţi. Se pot identifica o varietate de strategii de coping la boală. În unele studii se atestă: - strategia de acceptare a situaţiei, strategia de evitare, o strategie pentru a găsi informaţii cât mai noi şi diverse, strategie religioasă, strategie de căutare a asistenţei sociale.

Alţi cercetători i-au divizat în alte tipuri: 1. **optimist** (*bazându-se pe controlul predictiv*); 2. **speranţa în medici** (*indirectă de control*); 3. **se bazează pe noroc sau întâmplări miraculoase** (*controlul iluzoriu*), 4. obţinerea**, preluarea de informaţii** (*de control interpretativ*) [4].

Părinţii care n-au folosit strategii extreme, s-au adaptat mai bine la starea de maladie a copilului. Lipsa aşteptărilor pozitive şi a atitudinilor în timpul tratamentului este influenţată de către emoţiile negative atât a mamelor, cât şi a taţilor.

Nivelul de adaptare al părinţilor la boala copilului depinde de diferiţi factori. Taţii folosesc adesea strategii active de adaptare, iar mamele caută strategii de adaptare pasive (dorinţa de a găsi sprijin social). S-a constatat că alegerea diferitelor strategii de adaptare într-un cuplu căsătorit este asociat cu nivelul stresului părinţilor de la momentul stabilirii diagnosticului. Strategiile de adaptare cel mai adesea coincid, se suprapun la ambii părinţi în familiile religioase. Calitatea vieţii copilului, este legată nemijlocit de calitatea de adaptare a părinţilor la situaţia de boală. Astfel, nivelul de stres suportat de către mamele copiilor bolnavi la momentul stabilirii diagnosticului, poate avea influenţă asupra adaptării psihologice ulterioare a copiilor.

După finisarea tratamentului, părinţii, în continuare, manifestă o varietate de dificultăţi psihologice. Riscul de apariţie a problemelor psihologice creşte în următoarele situaţii: frica de a deveni mamă din nou, scăderea statutului socio-economic, maladii cronice a altor membri ai familiei etc. Procesul de tratament, în sine, nu are nici un efect semnificativ asupra acestor probleme, dar, în cazul în care tratamentul duce la complicaţii tardive la copil, există o accentuare semnificativă a acestor probleme psihologice ale părinţilor [4].

Astfel, părinţii copiilor cu diferite maladii cronice manifestă diverse probleme psihologice cu un nivel înalt de anxietate în momentul stabilirii diagnosticului, pe parcursul tratamentului, cât şi pe întreaga

perioadă de spitalizare a copilului. Toate aceste dificultăți psihologice ale părinților au un impact negativ asupra comportamentului copilului atât pe durata internării, cât şi la adaptarea socială a copiilor după externare.

Alegerea, în familie, a unei strategii comune, permite adaptarea cu succes a tuturor membrilor familiei la boală gravă a copilului. Părinții copiilor cu maladii cronice grave au nevoie de ajutor psihologic şi sprijin în timpul stabilirii diagnosticului, pe parcursul tratamentului în spital, cât şi după tratament.

Referințe bibliografice:

1. Исаев Д.Н. *Психосоматическая медицина детского возраста*. Москва, 1996.
2. Михеева А.А. *Психологические особенности часто болеющих детей*. Москва, 1999.
3. Николаева В.В. *Влияние хронической болезни на психику.* Москва, 1987.
4. Sawyer M.G. *Prospective Study of the Psychological Adjustment of Children and Parents*. Journal Pediatric, May-June 2000, 22(3).

PSIHODIAGNOSTICUL – MIJLOC DE OPTIMIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

ADRIANA CIOBANU, *doctor, conf. univ*., U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract: *The psycho-diagnosis fields of activity are very varied. One of the most important is related to the optimization of the education process, to resolve a number of problems faced by the employees of different types of institutions: kindergartens, schools, boarding schools etc. The psycho-diagnosis achieves not only the ascertainment function by providing the psychologist information on individual - psychological features of the one who needs psychological help, but also reflects changes in mental development, under the influence of the psychological and pedagogical work.*

Domeniile de aplicare a psihodiagnosticului sunt foarte variate. Unul din cele mai importante ține de optimizarea procesului educațional, de soluționarea unui şir de probleme întâmpinate de lucrătorii instituțiilor de diverse tipuri: grădinițe, şcoli, şcoli-internat etc. Psihodiagnosticul realizează nu numai funcția de constatare, prezentându-i psihologului informația despre particularitățile individual-psihologice a acelui, care are nevoie de ajutor psihologic, dar este şi un mijloc de legătură inversă, care reflectă schimbările în dezvoltarea psihică, sub influența lucrului psihologic şi pedagogic.

Termenul de psihodiagnostic poate fi privit ca disciplină teoretică şi ca activitate psihologică practică. În primul caz – este domeniul ştiinței psihologice „despre metodele de clasificare a semnelor psihologice şi psihofiziologice” (K.M. Gurevici). În cazul doi – este elaborarea metodelor de determinare şi de măsurare a particularităților individual-psihologice a personalității (activitatea ştiințifico-investigatoare), de asemenea folosirea lor cu scop aplicativ (activitatea ştiințifico-practică).

Problemele apărute în procesul instruirii şi educației, pot fi divizate, reieşind din funcțiile lor de bază – funcția de instruire şi funcția de educație.

În instituțiile preşcolare, de regulă, se realizează funcția de educație, dar sunt şi probleme ale învățământului general legate de însuşirea de către copii a cunoştințelor despre mediul înconjurător. La problemele de bază, rezolvate de psihologul din grădiniță prin utilizarea metodelor diagnostice, se referă:

1) Controlul decurgerii dezvoltării psihice a copiilor;
2) Depistarea copiilor cu abatere în dezvoltarea psihică, sau care au unele probleme psihologice (nivelul înalt de anxietate, dereglările relațiilor interpersonale);
3) Acordarea ajutorului psihologic, psihoterapeutic în adaptarea socială a copilului.

Se consideră, că funcția de învățământ a şcolii este centrată pe cunoaştere, iar cea educativă - pe sfera personală a vieții psihice a elevului. În legătură cu aceasta se poate spune următoarele:

- Problemele, care se referă în primul rând la funcția de învățământ a şcolii, în mare măsură, se rezolvă prin aplicarea metodelor de diagnostic a sferei cognitive (teste de inteligență, de aptitudini, teste criterial-orientative);

- Problemele, care se referă la funcția educativă a şcolii, se rezolvă prin folosirea psihodiagnosticului personalității (chestionare şi metode proiective).

Această divizare este condiționată, la fel şi de delimitarea sferelor cognitive şi de personalitate. De aceea, evaluarea maturității şcolare sau determinarea cauzelor nereuşitei şcolare necesită aplicarea atât a metodelor psihodiagnostice de personalitate, cât şi cognitive.

Enumerăm problemele practice de bază, cu care se întâlneşte psihologul şcolar şi la rezolvarea cărora se cere aplicarea metodelor de psihodiagnostic:

1) Diagnosticul gradului de pregătire psihologică pentru şcoală;
2) Controlul dezvoltării intelectuale şi a personalității elevilor;
3) Determinarea cauzelor nereuşitei, a dificultăților de învățare;
4) Depistarea elevilor dotați, a elevilor care necesită antrenarea într-un proces de psihoterapie, cu scopul ridicării nivelului dezvoltării mintale;
5) Evaluarea programelor şi a metodelor de instruire, a gradului şi a caracterului influenței lor asupra dezvoltării mintale a elevilor;
6) Aprecierea eficienței lucrului şcolii, a profesorilor;
7) Rezolvarea problemelor copiilor cu dificultăți de învățare (cu tulburări de comportament, conflictuali, agresivi);
8) Diferențierea instruirii, orientarea şcolară şi profesională, tratarea individuală a elevilor;
9) Rezolvarea diverselor probleme de interrelație interpersonală (denaturarea climatului social-psihologic în colectivul pedagogic, relațiile conflictuale între elevi şi pedagogi, dificultăți de interacțiune între elevi).

Cu referire la vârsta preşcolară psihodiagnosticul este o activitate de studiere psihologică a copilului pe parcursul perioadei preşcolare în cadrul familiei şi a mediului instructiv-dezvoltativ al instituției preşcolare. Astfel, obiectul de studiu al psihodiagnosticului în condițiile instituției preşcolare sunt particularitățile individuale, de vârstă a copiilor şi cauzele abaterilor în dezvoltarea psihică.

Pentru rezolvarea acestei probleme psihologice, psihologul trebuie să determine conținutul activității de psihodiagnostic. În primul rând se diferențiază direcțiile de influență psihologică: copii, părinți, (persoanele care-i înlocuiesc), educatorii şi pedagogii. Apoi se determină indicii care caracterizează obiectul de bază al influențelor psihologice.

Indicii normativi – de vârstă şi individuali de dezvoltare a copiilor de vârstă preşcolară:

Grupa I. Indicii psihologici:

1) Modalități de interacțiune cu mediul (aptitudini cognitive, comunicative şi reflexive);
2) Sfera motivațională;
3) Sistemul de valori;
4) Competența de vârstă (tipurile de activități: productive şi procesuale);
5) Sfera psihomotoră;
6) Particularitățile emoționale şi de personalitate.

Grupa II. Indicii psihofiziologici (tempoul, caracterul stenic, de adaptare, dinamic şi labilitatea sistemului nervos).

Grupa III. Indicii psihopedagogici:

1) Învățarea şi premisele activității de învățare;
2) Aptitudinile speciale (muzicale, artistice, matematice);
3) Realizările (cunoştințe, abilități).

Indicii psihopedagogici de interacțiune a pedagogilor din instituția preşcolară:

1) Indicii stilului de interrelație în grup (matur – copil);
2) Indicii strategiei de educație (corespunderea cu conceptul de educație preşcolară);
3) Indicii strategiei de învățare (corespunderea cu curriculum de instruire în instituția preşcolară);

4) Indicii psihologici (emoționali şi de personalitate) de stabilitate a cadrelor pedagogice (membrii colectivului pedagogic).

Indicii interrelației în familie:
1. Indicii stilului de interrelație a familiei;
2. Indicii strategiei de educație a părinților (persoanele care-i înlocuiesc);
3. Indicii de formare şi de actualizare a atitudinilor părinteşti (negative, pozitive);
4. Indicii psihologici (emoționali, de personalitate) a stabilității părinților copilului (a persoanelor care-i înlocuiesc).

Una din condițiile eficientizării lucrului psihologului cu copiii de vârstă preşcolară este structurarea exactă a diagnosticului diferențial. Studierea psihologică a copilului se realizează paralel cu investigarea medicală. În perioada preşcolară psihodiagnosticul trebuie să se realizeze minuțios, scopul fiind depistarea copiilor cu abatere în dezvoltarea psihică.

S.D. Zabramnaia delimitează câteva criterii de psihodiagnostic, care trebuie luate în vedere la depistarea copiilor cu abatere în dezvoltarea psihică:

1. Reacția emoțională a copilului la procesul de cercetare (nivelul adecvat al comportamentului): la cercetarea copilului de vârstă preşcolară putem considera ca adecvată manifestarea emoțiilor, care trec odată cu stabilirea contactului 1 cu psihologul şi ca neadecvată atunci când se manifestă aşa simptome ca indiferența, hiperagitația.

2. Înțelegerea esențialului instrucțiunii: caracterul ei (verbal, neverbal); capacitatea de a se conduce de instrucțiune până la finisarea însărcinării.

3. Caracterul activității copilului:
- prezența şi stabilitatea interesului față de însărcinare;
- activismul copilului şi orientarea spre un anumit scop al acțiunilor sale;
- procedeele de activitate (metoda probei şi greşeli, metoda corelării vizuale, acțiuni pe baza reprezentărilor);
- prezența deprinderilor de autocontrol şi manifestarea efortului volitiv;
- utilizarea ajutorului.

4. Capacitatea de transferare a procedeului de acțiune demonstrat în însărcinări analoge.

5. Atitudinea critică față de rezultatele activității sale.

6. Starea motoricii.

7. Nivelul dezvoltării limbajului.

Condiția de bază a psihologului în procesul de psihodiagnostic este diagnosticul copiilor. Apoi urmează diagnosticul indirect al persoanelor care interacționează cu copiii şi care participă în dezvoltarea, educația şi instruirea lor (părinți, educatori, pedagogi).

Referințe bibliografice:

1. Ciobanu A. *Evaluarea şi diagnosticul copiilor cu cerințe educative speciale*. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive. Chişinău, 2011.
2. Гуревич К.Н. *Что такое психологическая диагностика*. М., 1985.
3. Забрамная С.Д. *От диагностики к развитию*. М., 1998.

TAXONOMIA STRATEGIILOR DE COPING LA COPII DE VÂRSTĂ ŞCOLARĂ MICĂ

ANA NICULAEŞ, *doctorandă*;
ION NEGURĂ, *doctor, conf. univ.,* U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract: *This paper exposed taxonomy of coping strategies they use the primary school age children in stressful situations. It was developed in a research study conducted on 734 subjects who completed the questionnaire Coping Strategies in Children. Analysis of experimental data established that primary school age children adopt and routinely use 14 coping strategies in stressful situations of their life which are grouped into 4 categories: active strategies, avoidance strategies, strategies of externalization and destructive strategies. All these 4 patterns of behavior are used almost equally by subjects. It was also established that active strategies positively correlated with avoidance and, paradoxically, with the destructive strategies of coping.*

Problema de cercetare şi actualitatea ei. Capacitatea copiilor de a face faţă stresorilor obişnuiţi din viaţa de zi cu zi este într-o corelaţie direct proporţională cu puterea lor de adaptare psihologică [5]. Cercetătorii sunt de comun acord referitor la faptul că acei copiii care utilizează un repertoriu vast de tehnici de coping au cele mai mari şanse să îşi menţină un echilibru al sănătăţii satisfăcător [2]. În acest context, apare întrebarea: *Care sunt strategiile de coping pe care le practică de obicei copiii de vârstă şcolara mică în situaţii stresante şi cum ele se organizează în patternuri de comportament?*

Metodologia cercetării. În vederea găsirii unei soluţii ştiinţifice şi validate experimental pentru această problemă am conceput şi realizat un studiu explorativ pe un eşantion alcătuit din 743 subiecţi, elevi ai claselor 2 - 4, cu vârsta cuprinsă între 7-11 ani, din 17 şcoli din mun. Chişinău.

Identificarea strategiilor de coping s-a obţinut prin administrarea *Chestionarului „Strategii de coping la copii” (CSCC),* elaborat de A. Fedorowicz de la Simon Fraiser University, Canada [4], care a fost tradus, adaptat şi validat de noi pentru populaţia şcolară din Republica Moldova [6]. CSCC este un instrument psihologic de auto-raportare a strategiilor de coping. El conţine 81 de itemi cu ajutorul cărora sunt identificate strategiile de coping conceptual distincte, pe care le adoptă copiii de vârstă şcolară mică în situaţii stresogene. Chestionarele au fost administrate colectiv, în timpul lecţiilor. Experimentul a fost efectuat în perioada octombrie 2010 – august 2011. În consecinţă, a fost obţinută o colecţie de 743 chestionare completate.

Prezentarea datelor experimentale şi interpretarea rezultatelor obţinute. Procesarea a 743 de chestionare completate de subiecţii experimentali a rezultat cu stabilirea şi scoaterea în evidenţă a 14 strategii de coping pe care ei le pun în uz în situaţii dificile de viaţă. Acestea sunt: 1) luarea de decizii, 2) rezolvarea directă a problemelor, 3) restructurarea pozitivă cognitivă, 4) exprimarea sentimentelor, 5) acţiuni de distragere, 6) acţiuni de evitare, 7) evitare cognitivă, 8) căutarea ajutorului, 9) gânduri negative ⁄ îngrijorare, 10) acţiuni agresive, 11) lipsa de acţiuni, 12) reţinerea sentimentelor, 13) reverii / fantezii şi 14) auto-calmare ⁄ reglarea stării afective.

Analiza formelor pe care le iau strategiile de coping stabilite şi a efectelor pe care ele le comportă a condus la elaborarea unui model explicativ al comportamentului copiilor de vârstă şcolară mică în situaţii stresogene. El presupune 4 categorii de strategii: 1) strategii active, 2) strategii de evitare, 3) strategii distructive şi 4) strategii de exteriorizare. În fig. 1 sunt prezentate sintetic cele 5 categorii şi conţinuturile lor, adică strategiile subsumate lor.

Categoriile strategiilor de coping la care recurg subiecţii experimentali în situaţii stresante, prezentate sintetic în Fig. 1 sunt detaliate în cele ce urmează.

I. Strategii active. Ea conţine 5 strategii concrete de coping: *1) Luarea unei decizii cognitive.* Ea presupune planificarea activităţilor pentru a soluţiona problema, *2) Rezolvarea directă a problemelor* care presupune eforturi pentru a rezolva problema şi acţiuni pentru a schimba starea lucrurilor, *3) Restructurarea cognitiva pozitiva* înseamnă eforturi pentru a te gândi la situaţie într-o manieră pozitivă, *4) Căutarea suportului,* implicarea altora în calitate de resursă pentru ajutor în soluţionarea problemei ivite, *5) Reglarea emoţională,* eforturi pentru a reduce nivelul de stres, prin tehnici de auto-calmare sau tehnici de relaxare.

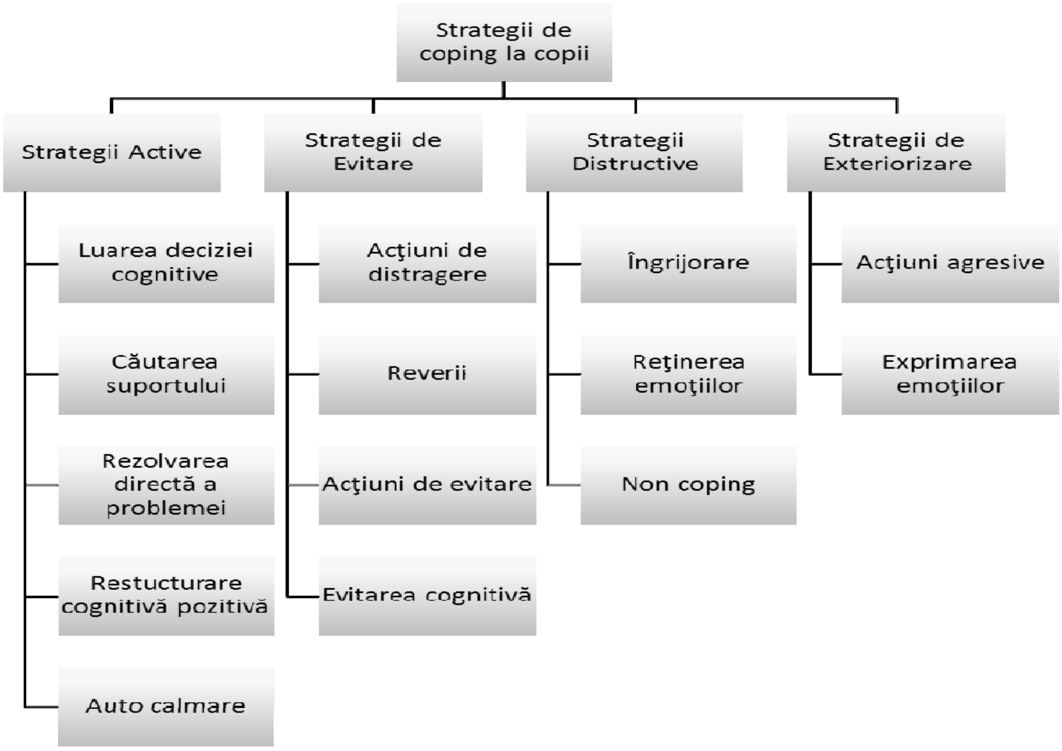


Figura 1. **Taxonomia strategiilor de coping la copiii de vârstă şcolară mică**

II. Strategii de evitare sunt 4 şi anume: 1) *Evitare cognitivă,* eforturi pentru a evita să te gândeşti la problemă sau încercări de a-i ignora existenţa, *2) Reverii,* eforturi pentru a face ca lucrurile să se schimbe prin visare la lucruri frumoase şi plăcute, *3) Acțiuni de evitare,* eforturi active pentru a scăpa de situația stresantă şi a evita problema, *4) Acțiuni de distragere,* eforturi care îi permit să evite gândurile despre evenimentul stresant.

III. Strategii distructive sunt 3: *1) Îngrijorare, gânduri negative,* eforturi pentru a te gândi la problemă cu un rezultat dezastruos şi cu multe consecințe negative, *2) Niciun efort de coping,* resemnare, lipsa de acțiuni sau strategii de coping, *3) Retinerea emoțiilor,* reținere intenționată a emoțiilor, încercări de a nu lasă ca alții să știe ce simte.

IV. Strategii de exteriorizare sunt 2: *1) Acțiuni agresive,* cuvinte sau acțiuni fizice care pot să rănească pe altcineva, *2) Exprimarea emoțiilor,* exteriorizarea emoțiilor în scop terapeutic, pentru a se elibera de presiunea pe care o creează factorul stresogen.

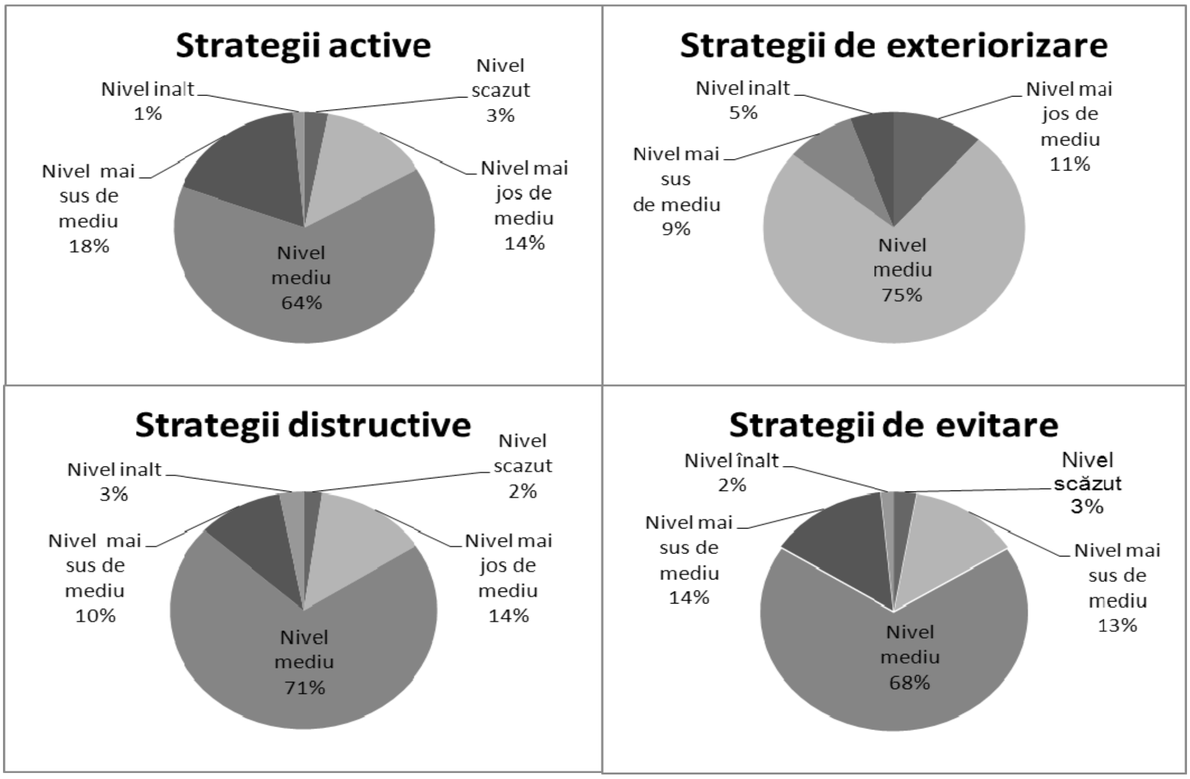


Figura 2. **Distribuția frecvențelor cu care apar cele 4 categorii de strategii de coping în comportamentele copiilor în situații stresogene.**

În Fig.ura 2 sunt prezentate frecvențele folosirii celor 4 categorii de strategii de coping de către subiecții experimentali. Examinarea sumară a diagramelor ne permite să constatăm că cele 4 categorii de strategii au relativ aceiaşi ocurență în comportamentele de coping ale copiilor de vârstă şcolară mică şi că sunt distribuite în eşantion în proporții aproape egale. Acest fapt ne îndreptățeşte să afirmăm că elevii mici nu acordă regim preferențial nici unei din cele 4 categorii de strategii.

Datele despre ocurența categoriilor de strategii de coping în comportamentele copiilor de vârstă şcolară mică au fost supuse analizei corelaționale efectuate prin metoda Pearson. Rezultatele calculului statistic sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1.

Date despre corelația celor patru categorii de strategii de coping (metoda Pearson)

Categoriile de strategii	**Strategiile active**	**Strategiile de evitare**	**Strategiile distructive**	**Strategiile de exteriorizare**
Strategiile active		0,692(**)	0,479(**)	0,021(**)
Strategiile de evitare	0,692(**)		0,562(**)	0,180(**)
Strategiile distructive	0,479(**)	0,562(**)		0,382(**)
Strategii de exteriorizare	0,021(**)	0,180(**)	0,382(**)	

**$p < 0.01$

Analiza datelor din tabel ne-a permis să constatăm o corelație medie pozitivă, statistic semnificativă de 0,69 dintre categoriile „Strategii active” şi „Strategii de evitare”. De asemenea s-a mai observat o corelație medie pozitivă de 0,56 dintre categoriile „Strategii active” şi „Strategii distructive”. Faptul că „Strategiile active” corelează pozitiv destul de strâns cu „Strategiile distructive” sugerează ideea că programul de formare la elevii mici a comportamentelor de coping eficiente şi constructive va trebui orientat concomitent atât pe dezvoltarea strategiilor active, cât şi pe reducerea frecvenței de utilizare a celor distructive. Astfel se va produce un efect similar celui hidraulic, strategiile active le vor dizloca pe cele

distructive, eliminându-le gradual din setul de strategii folosite de copii pentru a face față evenimentelor stresante din viața lor.

Concluzie. Copiii de vârstă şcolară mică adoptă şi utilizează în mod curent 14 strategii de coping în situații stresante de viață care se grupează în 4 categorii: strategii active, strategii de evitare, strategii de exteriorizare şi strategii distructive. Toate aceste 4 pattern-uri de comportament sunt folosite în măsură aproape egală de către subiecți. De asemenea s-a mai stabilit că strategiile active corelează pozitiv cu cele de evitare şi, paradoxal, cu cele distructive.

Referințe bibliografice:

1. Aldwin C.M. *Stress, Coping and Development*. New York: Guilford, 1994.
2. Brenner A. *Helping Children Cope with Stress*. Jossey-Bass Inc., U.S., 1997.
3. Byrne D. et al. *Stressor Experience in Primary School-Aged Children: Development of a Scale to Assess Profiles of Exposure and Effects on Psychological Well-being*. In: International Journal of Stress Management, 2011, Vol. 18, nr. 1, p. 88-111.
4. Fedorowicz A. *Children's Coping Questionnaire (CCQ): Development and Structure Analysis*. Thesis (M.A.). Simon Fraser University, Canada, 1995.
5. Garmezy N., Rutter M. *Stress, Coping, and Development in Children*. Johns Hopkins University Press, 1988.
6. Niculaeş A. *Identificarea factorilor strsori specifici şcolarilor mici prin aplicarea analizei factoriale.* In: Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială, Nr. 3 (24), 2011, p. 57-61.

STUDIU PRIVIND DIMINUAREA ANXIETĂȚII ŞCOLARE LA PREADOLESCENȚI

IULIA RACU, *doctor, conf. univ. interimar*,
U.P.S. „Ion Creangă"

Abstract: *School anxiety in preadolescence is experiencing a very high frequency. In this context it is imperative to diminish school anxiety as soon as possible in order to avoid favoring the emergence of school and social phobia or to prevent anxiety establishment as a stable personality formation. School anxiety can be reduced and controlled through the creation and the implementation of the complex program of psychological intervention.*

Anxietatea şcolară ține de procesul instructiv-educativ şi reprezintă o manifestare a stării emoționale nefavorabile a copiilor, care se exprimă printr-un sentiment nedefinit de nesiguranță. Ea se manifestă prin nelinişte şi agitație sporită în activitățile şcolare, prin aşteptarea aprecierii negative din partea învățătorilor şi colegilor, prin neîncrederea în sine, în corectitudinea comportamentului şi a deciziilor proprii, prin aşteptarea dezaprobării şi prin sentimentul inferiorității [2; 3].

În cercetarea noastră ne-am axat pe studierea anxietății şcolare accentuate, care a fost diagnosticată la preadolescenții testați în raport de 23,07%. În acelaşi timp, menționăm că anxietatea şcolară de intensitate şi durată ridicată a fost evidențiată ca fiind mai frecventă la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 şi 12 ani (30,06%).

În această ordine de idei, este absolut necesar ca anxietatea şcolară să fie eliminată cât mai curând posibil, pentru a evita favorizarea apariției fobiei şcolare şi sociale sau în scopul preîntâmpinării instaurării anxietății ca o formațiune stabilă de personalitate. În scopul diminuării şi combaterii anxietății şcolare, am elaborat şi am implementat un program de intervenție psihologică formativă.

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenție psihologică sunt: principiul unității corecției şi diagnosticării, principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică, principiul experienței „aici şi acum", principiul competenței active, principiul valorificării potențialului personalității, principiul orientării spre necesitățile şi solicitările preadolescenților, principiul implicării active a preadolescentului, principiul facilitării şi stimulării creşterii continue.

În activitățile de intervenție psihologică implementate, am practicat o diversitate de stiluri de comunicare, de tehnici, procedee şi modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază, dintre care vom enumera: 1) tehnicile expresiv-creative, 2) exerciții de conştientizare cu suport imaginativ şi de restructurare cognitivă şi 3) exerciții de conştientizare corporală [3].

În experimentul formativ au fost incluşi 24 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10–12 ani, repartizați câte 12 în grupul de control şi în grupul experimental. Intervențiile psihologice au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână, în decurs de cinci luni, astfel numărul total a constituit 32 de activități. Durata unei activități a oscilat între 1 şi 3 ore.

Pentru a estima efectul produs asupra eşantionului experimental prin intermediul Programului psihologic complex de diminuare a anxietății şcolare, elaborat şi implementat, am administrat următoarele tehnici şi chestionare: Scala de manifestare a anxietății la copii, Inventarul de expresie a anxietății ca stare şi trăsătură pentru copii, Scala anxietății A. Prihojan.

Pentru compararea nivelului anxietății caracteristic preadolescenților de 10–12 ani din GC şi celor din GE/retest, preadolescenților din GE/test şi celor din GE/retest şi preadolescenților din GE/retest şi celor cu nivel moderat de anxietate, vom urmări scorurile la Scala de manifestare a anxietății la copii:

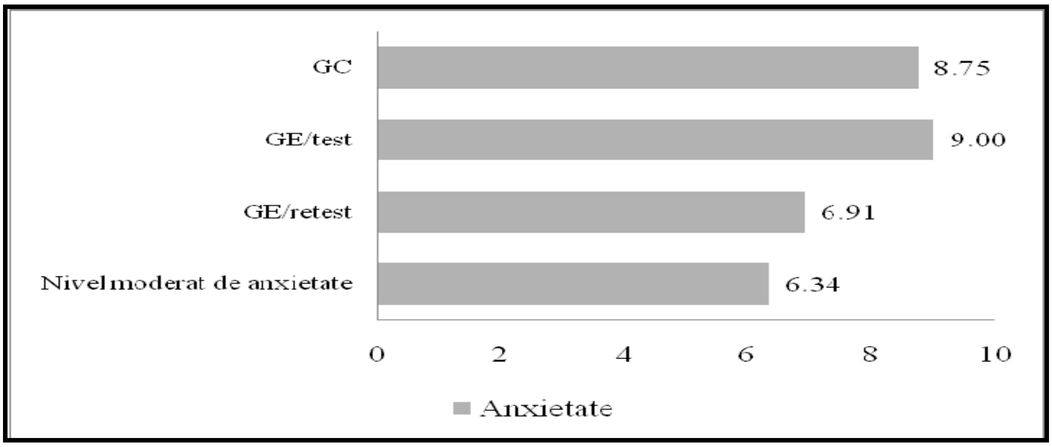


***Figura 1.* Valori medii pentru preadolescenții din GC, preadolescenții din GE/test, preadolescenții din GE/retest şi preadolescenții cu nivel moderat de anxietate conform Scalei de manifestare a anxietății la copii.**

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale, obținute de preadolescenți, indică deosebiri între rezultatele medii, ce exprimă manifestarea anxietății în GC – 8,75 (un. medii) şi GE/retest – 6,91 (un. medii). Testul Mann-Whitney indică diferențe semnificative între rezultatele GC şi GE/retest, la pragul p=0,05, cu rezultate mai mici pentru preadolescenții din GE/retest. Conform rezultatelor prezentate grafic, se constată diferențe între mediile obținute de preadolescenții din GE/test şi GE/retest, la indicele anxietate. La prelucrarea statistică a datelor, obținute prin aplicarea testului Wilcoxon au fost depistate diferențe statistic semnificative la pragul p=0,01, cu rezultate mai mici pentru preadolescenții din GE în retestare. Schimbările semnificative obținute de preadolescenți la indicele anxietate se datorează optimizării generale a stărilor psihoemoționale, prin dezvoltarea deprinderilor de autocontrol emoțional, prin însuşirea tehnicilor de relaxare şi reglare psihică, prin extinderea trăsăturilor de personalitate, prin dezvoltarea competențelor comunicative şi prin exersarea unui comportament sigur şi optimist. La compararea scorurilor medii pentru preadolescenții din GE/retest şi preadolescenții cu nivel moderat de anxietate se evidențiază o tendință de apropiere a valorilor medii la indicele de anxietate. Un rezultat mai înalt se constată pentru GE/retest, ceea ce ne vorbeşte despre efecte compensatorii pozitive, dar nu pe deplin, în reducerea gradului de anxietate. Am reuşit să-l diminuăm, dar numai până la un nivel moderat, cu indicii mai mari decât rezultatul preadolescenților cu acest nivel, care nu au participat în experimentul formativ.

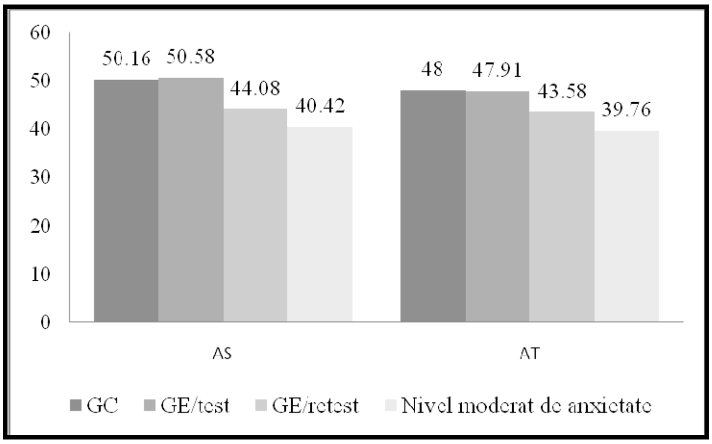


Figura 2. **Valori medii pentru preadolescenții din GC, preadolescenții din GE/test, preadolescenții din GE/retest şi preadolescenții cu nivel moderat de anxietate conform Inventarului de expresie a anxietății ca stare şi trăsătură pentru copii.**

Drept urmare a aplicării Inventarului de expresie a anxietății ca stare şi trăsătură pentru copii, observăm schimbări evidente şi substanțiale survenite în rezultatele, la AS şi AT pentru preadolescenții din GE/retest, comparativ cu cei din GC (AS: GC – 50,16 un. medii; GE/retest – 44,08 un. medii şi AT: GC – 48,00 un. medii; GE/retest – 43,58 un. medii), pentru preadolescenții din GE/test şi GE/retest (AS: GE test – 50,58 (un. medii), GE retest – 44,08 (un. medii) şi pentru AT: GE test – 47,91 (un. medii), GE retest – 43,58 (un. medii). Prelucrarea statistică a rezultatelor a confirmat diferențe semnificative la AS şi AT (GC şi GE/retest, p=0,01 şi GE/test şi GE/retest, p=0,01), rezultatele mai mici fiind prezentate de preadolescenții din GE după participarea în experimentul formativ. Remarcăm că programul psihologic de diminuare a anxietății şcolare are un impact pozitiv asupra AS şi AT. Preadolescenții din GE/retest manifestă nivel moderat de AS şi AT. Drept consecință a acceptării de sine, a dezvoltării încrederii în sine şi a ridicării autoaprecierii, se îmbogățesc şi se diversifică reacțiile afective ale preadolescenților față de diferite situații şi circumstanțe. În acelaşi timp vom menționa că ele se manifestă cu unele reticențe. Preadolescenții cu nivel moderat de anxietate prezintă scoruri medii mai joase pentru AS şi AT (40,42 un. medii şi 39,76 un. medii), comparativ cu preadolescenții din GE/retest (44,08 un. medii şi 43,58 un. medii). Deşi scorurile medii pentru AS şi AT sunt distanțate, putem afirma că ambelor grupe de preadolescenți le este caracteristic un nivel moderat de AS şi AT. Şi în acest caz datele investigării ne indică că nu am reuşit să diminuăm puternic anxietatea şi să atingem, la preadolescenții din GE/retest, un nivel moderat de anxietate, cu tendință spre cel redus, specific preadolescenților care nu au participat la experimentul formativ.

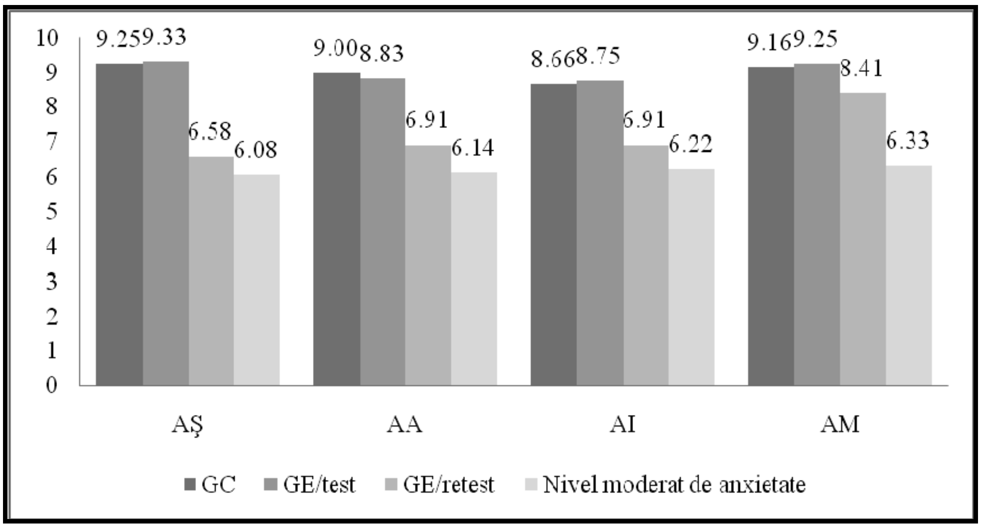


Figura 3. **Valori medii pentru preadolescenții din GC, preadolescenții din GE/test, preadolescenții din GE/retest şi preadolescenții cu nivel moderat de anxietate conform Scalei anxietății A. Prihojan**

Drept consecință a analizei rezultatelor prezentate, atestăm că valorile preadolescenților din GE/retest se reduc: la AŞ (GC – 9,25 (un. medii), GE/test – 9,33 (un. medii) şi GE/retest – 6,58 (un. medii)); la AA (GC – 9,00 (un. medii), GE/test – 8,83 (un. medii) şi GE/retest – 6,91 (un. medii)); la AI (GC – 8,66 (un. medii), GE/test – 8,75 (un. medii) şi GE/retest 6,91 (un. medii)); şi la AM (GC – 9,16 (un. medii), GE/test – 9,25 (un. medii) şi GE/retest 8,41 (un. medii)). Diferențe statistic semnificative au fost constatate pentru AŞ, AA şi AI (GC şi GE/retest, p=0,05 şi GE/test şi GE/retest, p=0,01), cu scoruri mai mici pentru preadolescenții din GE/retest. Ca urmare a intervențiilor psihologice, preadolescenții din GE/retest prezintă o îmbunătățire notabilă în ceea ce priveşte AŞ, AA şi AI, în direcția descreşterii acestora. Credem că micşorarea rezultatelor care reflectă anxietatea şcolară la preadolescenții din GE/retest este condiționată de intervențiile psihologice formative care s-au axat pe identificarea situațiilor de şcoală, ce trezesc frică, nelinişte şi anxietate şi pe exersarea unui model de orientare şi comportare pozitivă în situațiile şcolare, precum şi pe consolidarea atitudinii pozitive față de şcoală, de profesori şi de clasă. Ameliorările ce intervin în manifestarea AA şi a AI pot fi explicate prin faptul că intervențiile realizate au facilitat promovarea cunoaşterii de sine, a autoafirmării, a atitudinii pozitive față de propria persoană şi formarea deprinderilor pentru o comunicare pozitivă şi eficientă. Rezultatele preadolescenților din GE/retest se apropie de rezultatele preadolescenților cu nivel moderat de anxietate în ceea ce priveşte AŞ, AA şi AI, fapt ce confirmă că preadolescenții din GE incluşi în experimentul formativ nu reuşesc să se apropie de nivelul redus, lor fiindu-le caracteristică descreşterea rezultatelor, de la nivelul ridicat spre cel moderat de anxietate. Din nou menționăm efectele compensatorii parțiale pentru copiii din GE/retest.

Referințe bibliografice:

1. Holdevici I. *Psihoterapia anxietății*. Dual Tech, Bucureşti, 2002.
2. Racu Iu. *Anxietatea la preadolescenții contemporani şi modalități de diminuare.* Autoreferatul tezei de doctor. Chişinău, 2011.
3. Racu Iu. *Anxietatea la preadolescenții contemporani şi modalități de diminuare*. Teza de doctor. Chişinău, 2011.

CONSECINȚELE ACCEPTĂRII/ INACCEPTĂRII DE CĂTRE PĂRINȚI A DIAGNOSTICULUI DE *ADHD* LA COPIL

VALENTINA DURAC**,** *profesor psiholog*,
Colegiul Național „Kemal Ataturk”, Medgidia, **România**

Abstract: *When a child is diagnosed with ADHD, parents have different reactions and feelings. There are parents who accept information about ADHD with relative ease, finding in these answers, to the questions they put long time ago. They found names to the worries they had about their child and learn how to help them.*

If the diagnosis of ADHD is perceived as an entirely negative event there are identified cognitive distortions at three levels of parents thinking („automatic thoughts”, „beliefs” and „schemes”), finally they accept the diagnosis after a long period of turmoil and feelings that delays the specialists intervention, this is to the detriment of the child.

Detected late and inadequately treated, ADHD causes serious impairment in several areas of functioning, affecting children and groups of friends, school and, not least, the family.

This paper presents case studies of parental reactions and the consequences of accepting or unaccepting ADHD diagnosis for their child.

Atunci când copilul este diagnosticat cu ADHD, părinții au reacții şi sentimente diferite. Aaron Beck şi Albert Ellis au identificat distorsiuni cognitive la trei niveluri ale gândirii, în cazul unui eveniment perceput ca negativ: „*gânduri automate*”, „*convingeri*” şi „*scheme*”. Gândurile automate sunt gânduri care se instalează spontan şi par plauzibile pentru persoana în cauză, dar pot deveni distorsionate în cazul persoanelor depresive sau anxioase. Gândurile automate distorsionate se asociază adesea cu stări afective negative sau comportament disfuncțional, deoarece declanşează credințe absolutiste - acele convingeri rigide,

dogmatice, care blochează atingerea scopurilor persoanei, ducând în final la emoții disfuncționale şi comportamente dezadaptative. Aceste evaluări iau forma lingvistică a lui "trebuie", "este obligatoriu", "este absolut necesar". Din aceste credințe absolutiste centrale derivă un nucleu de credințe iraționale: *convingeri catastrofice* (un eveniment este evaluat ca fiind 100% negativ), i*ntoleranță la frustrare* (o persoană nu poate suporta situația şi nu poate fi deloc fericită dacă apare ceva ce "nu trebuie să apară în nici un caz"), *etichetarea globală negativă* (critica excesivă şi devalorizarea propriei persoane sau a unei alte persoane).

Evaluarea şi stabilirea unui diagnostic corect constituie punctele de pornire esențiale în managementul de succes al copilului cu ADHD. Prognosticul pentru dezvoltarea ulterioară a copilului este cu atât mai bun cu cât evaluarea şi implicit programele de intervenție s-au realizat mai timpuriu. Prin urmare luarea deciziei de a vă evalua copilul nu trebuie amânată şi de aceea trebuie să vă căutați specialistul cât mai repede posibil.

Studiu de caz 1:

Evenimentul:

La sfârşitul clasei a II-a, în urma rezultatelor şcolare proaste şi a comportamentelor disruptive, învățătoarea i-a sugerat unei mame să meargă cu copilul la neuropsihiatru pediatru (în şcoala X neexistând psiholog), altfel nu-l va mai trece clasa.

Gânduri automate ale mamei:

Copilul meu nu e nici nebun şi nici idiot. Să iasă din învățământ, dacă nu e capabilă! O să merg la psihiatru ca să-i dovedesc că problema nu e la noi. După aceea, să se controleze ea.

În urma consultului, copilul a fost diagnosticat cu ADHD şi i s-a precris tratament.

Convingeri disfuncționale ale mamei:

- Trebuie să merg la alt medic care îmi va confirma ce-mi spune inima: că am un copil normal.
- Este groaznic să dau copilului medicamente ca să stea cuminte în bancă.
- Nu mai suport să se ia toată lumea de copilul meu. Mai bine îl mut din clasă şi caut o învățătoare potrivită.
- Dacă nu reuşesc să rezolv lucrurile, sunt lipsită de valoare.

Schemă (sine, ceilalți):

Ceilalți au ceva cu mine /cu copilul meu.

Consecințe:

- *emoții negative dezadaptative/disfuncționale*: frica-anxietatea, depresia, furia-mânia, ruşinea
- *comportamente dezadaptative*: reclamații la ISJ, ceartă cu învățătoarea şi cu părinții din clasa copilului, mutarea copilului la altă şcoală, neacceptarea diagnosticului şi neluarea tratamentului.

Studiu de caz 2.

Evenimentul:

O asistentă maternală cu un copil de 5 ani, a aflat, după ce a mers la psiholog jumătate de an, că micuțul e suspect de ADHD. Acest diagnostic a fost confirmat de neuropsihiatrul pediatru, care a recomandat tratament medicamentos.

Gânduri automate ale mamei:

De 5 ani merg anual, la neuropsihiatru şi nu mi-a spus nimic de ADHD. Mă tot certa că nu ştiu să-l educ pe micuț.

Convingeri ale mamei:

- Mă aştept ca tratamentul să aibă un efect bun asupra copilului, să-l mai liniştească.
- Nu-mi place că micuțul are ADHD, dar pot să accept acest diagnostic; copilul este încă mic şi are şanse mari să se remedieze, mai ales că mergem şi la psiholog.
- Nu sunt o mamă perfectă şi am făcut unele greşeli în educația copilului, dar asta nu înseamnă că nu voi învăța ce trebuie făcut.

Schemă (sine, ceilalți):

Am nevoie de multe sfaturi de la specialişti. Copilul are nevoie de ajutor mai mult decât orice.

Consecințe:

- *emoții negative funcționale*: regretul, îngrijorarea, supărarea;
- *comportamente adaptative*: asistenta maternală a mers în continuare la psiholog, a beneficiat de consilieri individuale şi de grup, iar copilul a fost planificat să meargă şi la atelierele profesorilor de sprijin, pentru a învăța să relaționeze bine cu copiii.

Concluzii. Când un părinte află că propriul copil are ADHD este normal, la început, ca el să nege sau să minimalizeze problema cautând să reorganizeze informația şi să vadă problemele şi soluțiile prin prisma lui de vedere. Dacă părintele are îndoieli în ceea ce priveşte corectitudinea diagnosticului, este recomandabil să consulte un alt specialist, iar dacă diagnosticul este acelaşi, acesta să accepte realitatea şi să se implice imediat în remdierea acestui handicap.

Există părinți care acceptă cu uşurință informațiile despre ADHD, găsind în acestea răspunsurile la întrebările pe care şi le-au pus cu mult timp în urmă. Ei au găsit numele grijilor pe care le-au avut în legătură cu copilul lor şi învață cum să-l ajute.

Referințe bibliografice:

1. Barkley R.A. *Copilul dificil*. Manualul terapeutului pentru evaluare şi pentru trainingul părinților – ediția în limba română. 2009.
2. Egan K., Popenici S. *Educația elevilor hiperactivi şi cu deficit de atenție*. Ghid pentru părinții şi cadrele didactice din învățământul preuniversitar, Didactica Press, Bucureşti, 2007.
3. Leahy R.L. & Holland S.J. *Planuri de tratament şi intervenții pentru depresie şi anxietate*. Ediția în limba română. 2009.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК

РАИСА ТЕРЕЩУК, *доктор психол., доцент*,
Измаильский Университет, **Украина**;
ЛУДМИЛА ДОНОГА**,** *д-т*, ИПН, **Республика Молдова**

Abtract: *The article gives a number of unsettled questions in the field of study of social attitudes. The research urgency of peculiarities of social attitudes of senior pupils is proved. The author reveals the role of social attitudes in adaptation process of young people in modern social and economic living conditions.*

Rezumat. *În articol sunt enumerate unele probleme nerezolvate în domeniul cercetării atitudinilor sociale; este întemeiată actualitatea investigării particularităților atitudinilor sociale ale elevilor claselor superioare în scopul elucidării influenței acestor formațiuni asupra procesului de adaptare a tineretului la condițiile social-economice ale vieții contemporane.*

В социальной психологии XX век по праву считается веком изучения социальных установок. Само понятие „социальная установка" было введено в научный оборот в начале столетия. Вслед за этим ученые приступили к разработке теоретических положений и методов изучения социальных установок, а затем перешли и к непосредственному исследованию данного механизма психики. В 40 – 50-е годы количество исследований по данной проблематике резко сократилось в связи с обнаружением ряда теоретических затруднений и тупиковых позиций. В конце 50-х годов интерес к проблеме социальных установок возродился, а сам термин стал категориальным понятием социальной психологии. В результате длительных и многочисленных исследований были выделены основные структурные компоненты социальных установок и описаны их важнейшие функции. В структуре социальных установок обозначили такие составные, как когнитивная, содержащая знание, представление субъекта об объекте; аффективная, отражающая эмоционально-оценочное отношение субъекта к объекту; поведенческая (конативная), выражающая потенциальную готовность личности реализовать определенное поведение по отношению к объекту. К функциям социальных установок можно отнести: 1) функцию знания (социальные установки дают указания относительно способов

поведения по отношению к конкретному объекту; 2) функцию выражения или функцию ценности, саморегуляции (социальные установки выступают как средство выражения себя как личности); 3) функцию защиты (социальные установки способствуют разрешению внутренних конфликтов личности); 4) приспособительную или адаптивную функцию (социальные установки направляют субъекта к тем объектам, которые служат достижению его целей). Исходя из указанных функций социальные установки были признаны регулятором социального поведения и деятельности индивида в обществе [1; 3; 6; 7 и др.], одной из центральных социально-психологических характеристик личности [5].

Интерес психологов к изучению социальных установок присутствует и в настоящее время. И это в силу того, что проблема социальных установок, по мнению специалистов, продолжает оставаться в замкнутом круге нерешенных вопросов, которые можно свести к следующим: определение понятия „социальная установка", формирование и смена социальных установок, структура социальной установки и функции ее компонентов [3]. Анализ теоретического наследия в области изучения социальных установок показывает, что в социальной психологии на сегодняшний день не существует единого мнения по поводу определения социальных установок. Как отмечает А.А. Девяткин [3], сегодня сложилась ситуация, когда почти каждый исследователь имеет свое определение социальных установок, но до сих пор не существует общепринятого. И действительно, одни ученые сводят социальные установки к оценочным реакциям, другие - к отношениям, третьи – к установкам, к направленности, к личностному смыслу. Так, Д. Майерс [4] считает, что социальная установка – это благоприятная или неблагоприятная оценочная реакция на что-либо или на кого-либо, которая выражается в мнениях, чувствах и целенаправленном поведении.

Другие авторы [5] определяют социальную установку как устойчивое отношение человека к людям, социальным группам, организациям, процессам и событиям, происходящим в обществе. В Большой психологической энциклопедии [2] находим, что социальная установка – это устойчивая установка, обусловленная ценностными ориентациями, согласно которой человек выражает готовность действовать определенным образом в определенных ситуациях.

О неправомерности сведения социальной установки к установке, к отношениям, к ценностным ориентациям, к направленности обоснованно предупреждает ряд авторов [1; 3 и др.]. В.А. Ядов, например, в результате исследований, выполненных руководимой им группой социологов и социальных психологов, пришел к выводу, что элементарные установки, социальные установки, ценностные ориентации, направленность интересов – все это звенья иерархической диспозиционной структуры личности.

Стремление ученых отразить в определении данного механизма психики сложность его организации и функций привело к появлению громоздких определений социальной установки. В Современном словаре по психологии [7] социальной установке дано следующее определение: „это *эго*диспозиционность – *эго*готовность – *эго*проекционность субъекта, которая возникает при феноменах антиципации–предугадывания–предвидения им самим появления объекта–предмета". Исходя из этого определения, в Словаре отмечаются функции социальных установок, а именно: они определяют релевантно–сукцессивно–проекциональный характер, связанный, имплицированный с программированием деятельности–активности; приводят в движение акты, связанные–когеренцируемые с контролем–регуляцией за психофеноменами – психофункциями – психопроцессами.

В разработанной А.А. Девяткиным экологической концепции социальной установки этот феномен определяется как психосоматическая функция организма, которая обладает свойствами анализа возможностей окружающего мира, свойствами встраивания сформированных социальных установок в консистентную систему социальных установок.

Важнейшим недостатком предыдущих концепций социальной установки заключается, по мнению вышеуказанного психолога, в том, что в них социальные установки не рассматриваются на этапе их формирования с точки зрения окружающего экологического мира. Относительно структуры социальной установки, А.А. Девяткин выделяет следующие компоненты: 1) экологический

компонент; 2) когнитивный компонент и 3) аффективный компонент. Поведенческий компонент при этом выносится за границы понятия социальной установки и обозначается как установочная тенденция к действию.

Значимой, на наш взгляд, является и мысль данного автора о том, что центральная функция социальных установок – это приспособительная функция. Она исходит из общего представления о роли психики и ее функции приспособления в окружающем мире.

В нашем исследовании под социальной установкой мы, вслед за П.Н. Шихиревым [8], будем иметь в виду устойчивое, латентное состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившееся на основе его жизненного опыта, оказывающее регулятивное, организующее влияние на перцептуальные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающееся в последовательности поведения (как вербального, так и невербального) относительно данного объекта в данной ситуации [8].

Цель предпринимаемого нами исследования состоит в изучении социальных установок учащихся старших классов и их родителей. Каждое поколение не только перенимает у своих предшественников в процессе социализации социальные установки, но и приобретает новые, соответствующие духу времени. Изучение особенностей содержания социальных установок современной молодежи остается актуальной и важной задачей социально-психологической науки. Выявление особенностей социальных установок людей разных поколений позволяет, на наш взгляд, понять их роль в процессе адаптации личности к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям жизни. Запланированное нами экспериментальное исследование направлено на проверку следующих гипотез: 1) Социальные установки представителей разных поколений характеризуются определенными особенностями. 2) Особенности социальных установок представителей разных поколений определяют уровень их адаптации к современным социально-экономическим условиям жизни.

Подытоживая сказанное, отметим, что проблема социальных установок имеет давние традиции исследования. Вместе с тем, в этой области сохранились еще нерешенные вопросы. К ним, в частности, относятся отсутствие общепринятого определения социальных установок, единого мнения по поводу структуры этого сложнейшего психического механизма, а также его функций.

Библиография:

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Изд-во Моск. ун-та, М., 1980.
2. *Большая психологическая энциклопедия*. Сост. А.Б. Альмуханова, Е.С. Гладкова, Е.В. Есина и др. Эксмо, М., 2007.
3. Девяткин А.А. *Явление социальной установки в психологии XX века*. Калинингр. ун-т, Калининград, 1999.
4. Майерс Д. *Социальная психология*. Питер, СПб., 1999.
5. Немов Р.С., Алтунина И.Р. *Социальная психология*. Питер, СПб., 2008.
6. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения*. Под ред. В.А. Ядова. Наука, Л., 1979.
7. *Современный словарь по психологии*. Минск, 1998.
8. Шихирев П.Н. *Социальная установка как предмет социально-психологического исследования*. В кн.: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.

COORDONATELE PSIHOSOCIALE ALE ADAPTĂRII TINERILOR ÎN MEDIUL MILITAR.
Studiul influenței agresivității studentului militar la nivelul adaptării psihosociale

MARIA CHIRILOV, *lector superior univ.,*
Academia militară „Alexandru cel Bun", Chişinău

Abstract: *The student represents the GIA (general indices of aggressiveness y) and the hostility against the phico-social adaptation of the young in the military environment. It is determined the correlation between ADAPTAT with the indicators from the hostility test Bassa-Darky and the basic factors СМИЛ for the multivaried study of the personality adapted by L.N. Sobcik.*

Adaptarea în mediul educațional militar este un proces complex, proiectat şi dirijat de cadrul didactic în vederea realizării unor raporturi optime.

Adaptarea studenților la viața militară implică un sever conformism față de un mediu mult diferit de cel anterior, dar şi coexistența, interacțiunea şi interdependența a două entități: studentul considerat ca personalitate şi mediul militar. Succesul sau insuccesul adaptării depinde de: particularități bio-fiziologice şi psihosociale ale subiectului; particularitățile mediului militar.

Investigația întreprinsă are ca scop cercetarea modului de adaptare a studenților la mediul militar, evidențierea factorilor care determină inadaptarea şi stabilirea măsurilor necesare pentru o integrare cât mai adecvată a acestora în subunitățile militare.

Identificarea problemelor de adaptare existente în rândul studenților militari ar fi o informație în plus care ar putea duce la îmbunătățirea sistemului de selecție, o reacție de răspuns la eforturile realizate de noi pentru a trimite „omul potrivit la locul potrivit", precum şi o confirmare/infirmare a existenței unei bune orientări profesionale.

Conform unor autori [1; 3; 4] formarea proprietății agresivității se bazează pe organizarea specifică a proceselor perceptuale şi cognitive, manifestându-se printr-o percepție relativă a unui număr mare de semnale, care provoacă agresiune şi interpretarea situației ca periculoasă şi amenințătoare. Prin urmare, marea majoritate a situației inclusiv neutră prin conținutul său semantic, personalitatea agresivă le percepe ca fiind echivalente funcțional şi incită agresiune.

În investigația noastră, utilizând analiza de corelație (folosind factorul liniei de corelație Kendall) a tuturor parametrilor, utilizând tehnicile a fost demonstrată lipsa de corelație a parametrului ADAPTAT (nivelul psihosocial de adaptare), cu parametrul I (agresivitate) Mann-test şi NAG (indicele general de agresivitate) din testul Bassa-Darky. Au existat corelații semnificative între adaptarea (ADAPTAT) cu următorii indicatori din testul Bassa-Darky: corelații negative s-au evidențiat: ostilitate (r=-0,205, p=0,01); iritabilitate (r=-0,18, p=0,01); suspeciune (r=-0,214, p=0,01); vinovăție (r=-0,145, p=0,05). Aceste corelații sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1.

Corelația dintre adaptare şi indicatorii din testul de ostilitate Bassa-Darky

	Ostilitate	**Iritabilitate**	**Suspiciune**	**Vinovăție**
r	-0,205	-0,18	-0,214	-0,145
p	0,01	0,01	0,01	0,05

Dintre adaptare şi scalele de bază ale chestionarului, metoda standardizată pentru studiul multivariat a personalității, adaptat după L. N. Sobcik (СМИЛ) apar următoarele corelații (vezi tabelul 2).

Tabelul 2.

Factorii de corelație între adaptabilitate şi scalele de bază ale testului СМИЛ

Factorii de corelație	**r**	**p**
F	-0,22	0,01
K	0,215	0,01
T6	-0,137	0,05
T7	-0,175	-0,01

T8	-0,135	0,05
T9	-0,150	0,01
T0	-0,302	-0,01p

Rezultatele obținute ne permit să facem următoarele concluzii: cu cât nivelul de ostilitate, iritabilitate, sentimente de suspiciune şi sentimentul de vină e mai ridicat la studenții militari, cu atât nivelul lor de adaptare psihosocial este mai mic. Un impact negativ asupra adaptării o au caracteristicile de personalitate, cum ar fi: rigiditatea, anxietatea, individualismul exprimat şi detaşarea de la realitate, izolare şi suspiciune, comportament neadecvat şi tendința de a se concentra pe criterii interne, pe comportament.

Vom analiza relația dintre nivelul de corelare de adaptare psihosocială şi diverse forme de agresiune în rândul studenților militari. Deşi analiza de corelație a arătat că cu cât e mai mare ostilitatea cu atât mai inferior este nivelul de adaptare a studenților militari. Este necesar de a atrage atenția că astfel de forme de comportament agresiv cum ar fi agresiune fizică, agresiune indirectă, negativizm, agresiune verbală, resentimente, măsurate cu chestionarul Bassa-Darky nu au un impact semnificativ asupra capacității de adaptare psihosocială în timp ce iritabilitatea, suspiciunea, vinovăția şi ostilitatea contribuie la reducerea acesteia. Acest atribut noi îl legăm de faptul că ostilitatea ca stare, care determină suspiciunea față de lumea exterioară şi se reflectă în estimări negative şi judecăți, de multe ori poartă un caracter închis în sine şi nu este dezvăluit în exterior. Noi credem că ostilitatea asigură disponibilitatea individului de a percepe şi de interpreta comportamentul altor persoane în situații ca fiind amenințătoare sau degradante, ceea ce duce în mod inevitabil la o scădere a nivelulul de confort emoțional, adică a satisfacției cu subiectul situației şi poziția sa în ea.

Denaturarea neutră în conținutul său semantic situației, la rândul ei, duce la un comportament neadecvat, încălcarea regulilor de interacțiune microsocială, dificultăți în atingerea obiectivelor semnificative. Gradul de nemulțumire față de subiectul situației şi poziția sa în aceasta este considerat ca fiind o caracteristică integrantă reflectând încălcarea adaptării psihosociale [2].

Analiza matricei de corelație Kendall a relevat corelarea ostilității cu următorii indicatori: corelație negativă cu inteligența (r=-0,198, p=0,01), acceptarea (r=-0,18, p=0,01), internalitatea (r=-0,223, p=0,01), acceptarea de sine (r=-0,126, p=0,05), confortul emoțional (r=-0,199, p=0,01), corelație pozitivă cu indicele evadare (scapă de problemă) (r=-0,194, p=0,01). Între ostilitate şi scalele de bază ale chestionarului de personalitate (СМИЛ) se relevă următoarele corelații prezentate în tabelul 3.

Tabelul 3.

Factorii de corelație dintre ostilitate şi scalele de bază ale chestionarului de personalitate СМИЛ

Factorii de corelație	r	p
P	0,306	0,01
K	-0,325	0,01
T3	-0,146	0,05
T6	0,125	0,05
T9	0,222	0,01
T0	0,204	0,01

Astfel, ostilitatea crescută a studenților militari corespunde reducerii nivelului de acceptare a celorlalți şi de auto-acceptare, internalitate şi confort emoțional, spontanietate în contactul social, capacitate de a reglamenta comportamentul său în conformitate cu normele şi regulamentele generale în vigoare şi dorința crescândă de a evita problemele, nemulțumirile de situații, de tensiune internă, izolare şi suspiciune, scepticism. Caracteristicile personale evidențiate de mai sus în mod semnificativ înrăutățesc interacțiunea microsocială adecvată a studenților militari şi duce la o scădere de adaptare psihosocială.

Studiul are drept scop - de a identifica coordonatele psihosociale ale adaptării tinerilor în mediu militar, a încerca de a stabili conceptul şi importanța de adaptare psihosocială şi de identificare a factorilor psihologici care influențează adaptarea tinerilor într-un mediu restrâns.

Problemele de adaptare psihosocială abordate prin schimbarea mediului social al tinerilor sunt complexe şi multilaterale. Rezultatele confirmă că adaptarea de succes depinde de particularitățile personale. O adaptare adecvată necesită o atitudine pozitivă față de mediul real (militar) o agresivitate puțin depăşită față de normă şi ostilitate scăzută.

Referințe bibliografice:

1. Eibl–Eibesfeldt *Agresivitatea umană*. Studiu etologic. Bucureşti, 1995.
2. Абрамова Г.С. *Практическая психология.* Москва, 1997.
3. Акопов Г.В. *Роль информационной сферы в ментальной дифференциации молодежи Социальные процессы и молодёжь: взгляд в будущее*. Самара, 2004.
4. Bercowitz. I. *Some determinants of impulsive aggresion*. N.Y., 1974.

PSIHOLOGUL CA MEDIATOR ÎNTRE ŞCOALĂ ŞI FAMILIA TEMPORAR DEZINTEGRATĂ

MARIA LAZO, *drdă, master în terapii de cuplu şi de familie,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți;
SILVIA BRICEAG, *doctor, conf. univ.,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți

Abstract: *Children activity is influenced by the values spread in their families. In family system theories, the problems like school failure are considered to be the symptoms of problems appearing in family relationship pattern. A decisive role has school psychologist in the process of event restructuring and reorganization inside and outside of the family after one member departured for working abroad. To get the education optimization done, school psychologists have to realize that family counseling is an opportunity for people to learn more about theirselves and their relationship so that they can assume the responsibility of their own problems. So we describe some methods for specific steps involved in starting family counseling.*

În formarea copilului şi a comportamentului social al acestuia un rol decisiv îl joacă familia. Vasta paletă de acțiuni, metode cu impact ideologic şi psihologic asupra individului face ca familia să devină un obiect de studiu al cercetătorilor, în special al celor din domeniul ştiințelor sociale. Părinții constituie primul model social de influențare a copiilor, ei contribuind la formarea concepției despre viață, a modului de comportament şi de relaționare a copiilor. Copilul are nevoie de un climat familial echilibrat în care să se simtă în siguranță. Acest lucru este posibil dacă părinții sunt atenți la nevoile copilului, dau dovadă de înțelegere, sunt calmi şi afectuoşi, se ocupă de educația lui, interesându-se de evoluția lui şcolară, participă la evenimentele din viața şcolară a copilului.

Deşi familia trebuie asociată cu stabilitatea, echilibrul, moralitatea şi durabilitatea, în multe situații ea devine opusul acestora. Chiar dacă de familie se leagă o serie de elemente indispensabile omului şi societății: casă, copii, siguranță, afecțiune, intimitate, unele dintre acestea sunt realizate şi în alte forme de conviețuire, mai mult sau mai puțin acceptate. Aşa se face că în paralel cu forma universală recunoscută a familiei, întâlnim astăzi în Republica Moldova şi modelul familiilor temporar dezintegrate. Un lucru care tinde să se piardă în studiile academice este funcționalitatea acestui sistem familial. O familie a cărui membru este plecat temporar la muncă peste hotare pune în pericol interacțiunile configurate a modelului sistemic. Descrierea familiei ca un sistem ne va ajuta să înțelegem că un grup de oameni care interacționează poate funcționa ca o singură entitate, în care comportamentul fiecărui membru este dependent de comportamentul tuturor celorlalți. Viețile oamenilor sunt legate împreună în aşa fel încât comportamentul din familii devine un produs al influenței reciproce [2, p. 74]. Orice sistem este un subsistem al unor sisteme mai largi ale comunității, culturii şi politicii în care familiile există. Atunci când gândim sistemic, ne dăm seama că copiii sunt sisteme în cadrul sistemelor şi că, deşi ei răspund forțelor din afara lor, ei sunt, de asemenea, inițiatori, cu imaginație, memorie, rațiune şi dorințe. Copiii aparținând acestor sisteme temporar dezintegrate solicită în mod deosebit experiența şi priceperea psihologilor şcolari. În teoria sistemelor

familiale, problemele precum eşecul şcolar, obezitatea, alcoolismul etc. sunt interpretate ca simptome ale problemelor existente în pattern-ul relațiilor familiale [3, p. 225].

Demersul nostru ştiințific a pornit de la o observație empirică asupra societății în care trăim, a migrării unui număr semnificativ de populație care a ales opțiunea de a munci în străinătate lăsând în urmă familii dezmembrate temporar în care copiii devin primele victime ale fenomenului.

Plecarea unui părinte sau a amândurora în străinătate pentru o perioadă mai lungă de timp poate determina apariția unor probleme în performanța şcolară. Este, însă, posibil ca efectele negative ale plecării unui părinte în străinătate să poată fi diminuate de efectele pozitive ale plecării cum ar fi: creşterea nivelului de trai. În acelaşi timp îndeplinirea aceluiaşi set de nevoi pentru o funcționalitate optimă a sistemului familial îi revine părintelui rămas. Acest dezechilibru în exercitarea unei palete vaste de roluri familiale ridică următoarele întrebări: „Cine îl ajută pe copil la realizarea temelor de acasă?", „Cine supraveghează evoluția şcolară? ", „Cine participă la şedințele cu părinții?". Lipsa controlului poate determina efecte în planul rezultatelor şcolare sau a adoptării de comportamente deviante. Literatura de specialitate reflectă că cele mai acute probleme educative, culminând cu eşecul şcolar provin din absența atenției părinților față de dezvoltarea copilului, ignorarea lui,dar mai ales datorită despărțirii afective întâlnite în familiile temporar dezintegrate. Vulnerabilitatea copilului face ca el să absoarbă anxietatea din sistemul dezintegrat temporar şi să dezvolte simptome. De exemplu, un copil de zece ani care prezintă la şcoală o tulburare de conduită este posibil să fie cel mai triunghiulat copil din familie (*conflictul este atras de o a treia persoană, care încearcă să-l rezolve sau să ia o poziție*), şi de aceea, cel mai prins emoțional sau cel mai afectat de tensiunea lipsei temporare a unui părinte.

În această restructurare şi reorganizare a evenimentelor în interiorul şi exteriorul familiei, un rol decisiv îl au psihologii şcolari. Ei devin *avocați* puternici ai schimbării, cu poziții precise asupra modului în care aceste schimbări trebuie să aibă loc. Psihologii şcolari, în problema eşecului şcolar, practică consilierea copiilor care se face atât individual, cât şi în grup, fiecare copil fiind ascultat şi încurajat să-şi spună punctul de vedere, să comunice, să interrelaționeze cu grupul de semeni. Sunt organizate jocuri de grup în cadrul şedințelor de consiliere prin care copiii îşi dezvoltă spiritul de echipă, spiritul competitiv, relaționează mai bine unul cu celălalt. Astfel de intervenție ține cont de ceea ce ne putem aştepta de la copil să facă la vârsta şi nivelul dezvoltării lui. Eşecul este explicat în termeni liniari. Tratăm problema ca pe un simptom de disfuncțiune cu cauze istorice. Explicațiile liniare iau forma *A*, cauzele *B*. Iluzia unei influențe unilaterale tempereazā psihologii şcolari, în special când cunosc numai o parte a realității copilului ce prezintă un insucces şcolar. Chiar dacă nu este posibil să înțelegem copiii fără să luăm în considerație contextul lor social, în special familia, am greşi dacă ne-am limita numai la suprafața interacțiunilor – la comportamentul social separat de experiența internă. Să presupunem, de exemplu, că un tată se plânge despre comportamentul fiului său: *„Este fiul meu. Este nepoliticos şi nepăsător față de carte"*; psihologul: *„Cine l-a învățat aşa?"*. În loc să accepte punctul de vedere al tatălui că el este o victimă a răutății fiului său, întrebarea provocatoare a psihologului îl invită pe tata să caute modele de influență reciprocă. A învăța să gândească circular, mai degrabă decât linear, îi dă putere tatălui să se uite la jumătatea din ecuația pe care o poate controla. În acest context sugerăm psihologilor şcolari să apeleze la consilierea de familie pentru diminuarea eşecului copiilor din familiile temporar dezintegrate. Profesorii trebuie să ştie că pot recomanda serviciile psihologului şcolar familiilor temporar dezintegrate atunci când copilul poate fi *„pacientul identificat"*. În cele ce urmează vom descrie unele repere pentru consilierea de familie care poate fi realizată de psihologii şcolari.

Contactul inițial prevede o căldură sufletească, sinceritate şi accesibilitate care pot fi transmise membrilor familiei prin telefon chiar înainte de vizită. Primele impresii tind să creeze aşteptări care pot influența puternic efectul terapeutic. Unele amănunte de rutină, dar ajutătoare, care pot promova pozitiv contactele inițiale sunt: evitarea biroului ca barieră între consilier şi clienți; lăsarea unor clienți să aleagă unde vor să se aşeze, recunoscând că unii vor dori să fie în apropierea uşii, în special în timpul contactului inițial; strângerea de mâna după prima vizită, nu la primul contact, deoarece acest gest va însemna mai mult pentru client după ce ajunge să cunoască puțin psihologul; folosirea atingerilor şi „bătaia pe umăr" cu discreție, luând în considerare confortul şi valorile membrilor de familie; întâmpinarea clienților la uşa

biroului; conducerea clienților la uşă la sfârşitul sesiunii, spunând „*la revedere*" şi reamintindu-le de următoarea întâlnire *„aştept cu plăcere să ne vedem şi săptămâna viitoare"*; evitarea uitării la ceas când clientul vorbeşte.

Implicarea membrului familiei reticent. Când numai copilul apare la interviul inițial în cabinetul psihologului şcolar sau la evaluarea inițială, veți dori să enunțați ideea că, în mod ideal, toată familia ar trebui să participe. Convingerea membrilor familiei să participe la consiliere poate fi făcută în mai multe feluri. Nu acceptați ideea că membrul reticent nu va veni. Încercați să deduceți circumstanțele care stau la baza absenței sau a reticenței şi ajutați membrul dispus să le facă față. Dacă situația a fost coercitivă, s-ar putea să fie benefică antrenarea membrului prezent să ceară celorlalți membri ai familiei, într-o manieră pozitivă, neameninţătoare, să vina măcar la o şedință. Ați putea accentua faptul ca dumneavoastră nu sunteți interesat deloc să dați vina pe cineva, ci mai degrabă să îmbunătățiți comunicarea, că nu doriți să discutați trecutul ci mai degrabă să găsiți modalități mai bune pentru interacțiunile din prezent sau viitor. Explicarea faptului că consilierea familială nu este un tratament pentru oameni „bolnavi" ci o experiență educațională care are ca scop îmbunătățirea relațiilor dintre membrii familiei, poate minimaliza amenințarea. Provocarea procesului evaluării inițiale constă în stabilirea unui climat de acceptare în care fiecare membru al familiei se aşteaptă să exploreze şi să învețe despre reorganizarea sistemului familial într-o manieră neconstrângătoare, mai degrabă decât anticipând coerciția, ruşinea şi/sau cererile. Lucrul cel mai important este să aduceți familia în consiliere. Uneori refuzul de a participa se bazează pe credința că insuccesul şcolar al copilului este practic determinat de comportamentul acestuia. Părintele reticent ar putea spune „*nu are niciun rost*" sau „ *pur şi simplu nu va merge*". O modalitate pentru a combate acest tip de descurajare este de a sugera familiei să stabilească o perioadă de timp în care vor face toate eforturile, cu ajutor profesionist, pentru a îmbunătăți situația copilului cât este posibil. Fără acest efort suplimentar, nu vor şti niciodată dacă asistența din exterior ar fi putut ajuta copilul să reziste şi să devină satisfăcător.

Ar trebui evaluată **motivația** pentru a ajuta copilul în problema eşecului şcolar. Acest lucru poate fi făcut prin a cere fiecărui membru să măsoare dorința de a îmbunătăți situația pe o scală de la 0 (nici o dorință) la 10 (puternic hotărât). Este o informație utilă pentru dumneavoastră, deoarece cu cât motivația este mai mare, cu atât individul este mai dispus să facă schimbări comportamentale şi cu atât mai repede puteți începe promovarea reorganizărilor ori restructurărilor în sistemul familial. Alternativ, puteți vedea membrii familiei împreună şi să se focalizeze asupra aspectelor pozitive şi negative ale relațiilor acestora. Această aprovizionare poate ajuta uneori părintele care pleacă la munci peste hotare să vadă mai clar ce poate pierde sau câştiga dacă îşi părăseşte familia temporar.

Pattern-urile de interacțiune devin o sursă bogată de cunoştințe cu privire la comportamentul interacțional din cadrul familiei. Observați cine spune primul povestea şi cum reacționează ceilalți. Trebuie de atras atenția la modul în care sunt exprimate neînțelegerile. Pe măsură ce vă răspund la întrebări, observați cum sunt descrise conflictele de valori. Se ascultă unul pe celălalt? Comunicarea este directă sau există mesaje duble, scopuri ascunse sau se caută un țap ispăşitor? Unul dintre membrii familiei tinde să fie agresiv, invitându-l astfel pe celălalt să fie pasiv? Pare să fie o relație de luptă pentru putere? Cum este împărțită puterea de luare a deciziilor? A existat violență sau există un tip subtil de exploatare? Dacă da, cum este provocat sau întărit de către victimă? Care sunt amenințările? Care sunt punctele forte ale relațiilor? Membrii stau aproape unul de celălalt? Se ating sau îşi zâmbesc? Prin observarea sensibilă a interacțiunilor verbale şi nonverbale, puteți începe să identificați patternurile de interacțiune care sunt reflecții importante a ceea ce se întâmplă acasă. Din aceste informații puteți evalua achizițiile comportamentale ca şi deficitele copilului care sunt achiziționate din sistemul familial.

De la actuala şcoală, societatea aşteaptă astăzi totul: să transmită copiilor cunoştințe, să-i protejeze, profesorii să fie părinții care răspândesc valorile şi tradițiile neamului, sa-i pregătească pe copii către un viitor inconstant, psihologii să-i adapteze la condițiile actuale de trai îndemnându-i spre un succes în carieră şi nu numai, dar, oare şcoala contemporană poate asigura toate aceste funcții la nivel optim?

Pentru optimizarea învățământului spre o societate bazată pe cunoaştere psihologii şcolari trebuie să vadă consilierea de familie ca pe o oportunitate pentru părinți de a învăța mai mult despre ei înşişi şi despre relațiile lor cu copii, în aşa fel încât să poată să-şi asume responsabilitatea propriilor probleme. Consilierea

de familie ajută membrii familiei să renunţe la gândirea liniară şi să găsească greşeala pentru a se confrunta şi a explora propriile lor roluri la problemele copilului abandonat temporar.

Referinţe bibliografice:

1. Liberman R.P. et al. *Handbook of Marital Therapy: A Positive Approach to Helping Troubled Relationships.* Publisher: Springer-Verlag, New York, LLC, 1980.
2. Nicolas M.P., Schwartz R.C. *Terapia de familie: Concepte şi metode*, ediţia a VI-a. Editura Pearson Education, 2004. Ed. în lb. română publicată de Asociaţia de terapie familială, 2005.
3. Turliuc M.N. *Psihologia cuplului şi a familiei*. Editura Performantica, Iaşi, 2004.
4. Turliuc M.N., Tobolcea I. (coord.) *Violenţa în familie: Între stigmatizare, acceptare socială şi intervenţie terapeutică*. Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2008.

CONTEXTUL PSIHOSOCIAL AL PERSONALITĂŢII STUDENŢILOR ANULUI I DE STUDIU UNIVERSITAR

ELENA PRODAN-PUZUR, *lector universitar,* ISIC

Abstract: *The personality of the student implies changes of psychological, physiological and social order. The academic and interpersonal success of the student depends on the process of adjustment in the university environment. Effective adaptation of the students to the university environment will condition the training of professionals in this field.*

In this regard, the university must remain open to the future, improving the formation of values, being responsible for the healthy and harmonious development of society, and further ensuring the security of power and human evolution.

Realizarea procesului de adaptare psihică a studenţilor la mediul universitar este asigurat, după F.B. Berezin, de un sistem funcţional complex şi multinivelar, iar reglarea se efectuează prin intermediul mecanismelor psihologice (psihosociale şi psihice) şi fiziologice.

Formând un grup social deosebit, studenţii se evidenţiază prin dinamism şi entuziasm, ceea ce este caracteristic întregii vârste tinere. Deseori ei par pierduţi printre diversitatea valorilor umane, fiind totodată preocupaţi permanent de afirmarea de sine, sau par a fi nişte „ştrengari" şi totodată „idealişti clasici", după cum afirmă A. Maslow. Aceste caracteristici influenţează parţial procesul de adaptare al studenţilor. Autorul mai spune că ei ar fi în căutarea valorilor cărora li se vor dedica, slăvindu-le şi cultivându-le. „*Aceşti tineri nesiguri încă de poziţiile şi principiile lor de viaţă, fac în fiecare moment alegere între a se mişca înainte sau înapoi, între autoactualizare şi păstrarea statutului obţinut anterior*".

Divergenţa dintre valorile proprii şi cele ale părinţilor, precum şi ambiguitatea principiilor acestora condiţionează la adolescenţi formarea unor conduite dedublate, cu mască. La prima vedere, aceşti adolescenţi par siguri şi „împovăraţi de practica vieţii", iar ceva mai târziu se poate observa că ei poartă o mască, adevăratul „eu" al lor fiind dezorientat şi nesigur. În esenţa lor, măştile prezintă un mecanism de apărare a eu-lui. De cele mai dese ori adolescenţii care poartă mască, îşi arogă rolul de persoană încredinţată în sine şi fără nici un fel de complexe. Ei ştiu că anume de aceste calităţi au nevoie pentru a fi apreciaţi în societate, ceea ce corespunde trebuinţei lor dominante la această vârstă.

Sensibilitatea psihică a studentului aflat în plin proces de dezvoltare a eu-lui său şi conştiinţei de sine îl face să fie supus oricăror influenţe. De aceea, aparţinând concomitent mai multor microgrupuri sociale (familiale, academice, informale, de muncă etc.), studenţii sunt influenţaţi nemijlocit de valorile propagate sau de scopurile urmărite în microsocium-urile respective. Fiecare dintre ele modelează într-o măsură mai mică sau mai mare personalitatea studentului, însă prioritate are microsocium-ul faţă de care studentul manifestă mai mult interes, adică constituie grupul său de referinţă. Anume în acest grup studentul are nevoie să se adapteze, pentru a putea activa şi dezvolta pe parcursul anilor de studii.

Studenții vin în instituțiile superioare, fiind deja personalități marcate de influențele mediului în care s-au aflat. Cunoaşterea mediului academic universitar nu este o creație, ci este descoperirea treptată a complexității realității înconjurătoare, naturale şi sociale.

Din cauză că structurile de personalitate ale studenților nu sunt încă pe deplin consolidate, ei recurg la preluarea lor prin imitare de la persoanele lor de referințe. Toate influențele pe care le suportă ei în perioada de studenție, le ajută pe parcurs la formarea modului în care percep propria persoană şi a lumii, realizând succese sau insuccese în reuşita academică. În acest sens, este important ca exemplele preluate să fie reale şi accesibile pentru imitare [2].

Personalitatea studentului trebuie privită ca un sistem deschis, care „*permite uşoare schimbări în condițiile situaționale, pentru a-şi exercita influența*", iar „*situația trebuie conceptualizată ca un domeniu având puterea să influențeze comportamentul studentului*". Există multiple studii psihologice care confirmă că situațiile ce au o putere de influență sunt în stare să anuleze aproape complet calitățile personale ale indivizilor.

În acest context, este foarte important de a aprecia şi a susține calitățile şi competențele profesionale şi personale cu care vine studentul în instituția de învățământ superior.

Consecințele „crizei", menționează Iu. Mercurieva, se manifestă în specificul dezvoltării conştiinței celor implicați în procesul de studii. La ei se observă probleme în procesul de adaptare, determinate de progresarea evidentă a raționalului şi retardarea moralei şi eticii.

Sistemul de învățământ tradițional necesită reformare fundamentală, deoarece, evident, el nu respectă principiul dezvoltării multilaterale a personalității. În prezent, aparatele administrative ale instituțiilor de învățământ mediu şi superior sunt preocupate preponderent de problemele pregătirii cadrelor de „înaltă calificare", conducându-se după asemenea parametri formali ca: indicele cantitativ şi cel calitativ al reuşitei, indicele frecvenței şi gradul de implicare în activitățile sociale. Aprecierea personalității doar în baza acestor indici înseamnă ignorarea unui fapt axiomatic precum că: „...omul nu este un produs pe care-l poți fabrica, ci o personalitate, tendințele primordiale ale cărei sunt autoreglarea, independența şi libertatea".

Modificările structurii personalității intervenite în perioada tinereții – sunt nişte porniri calitative în dezvoltarea ei ulterioară. Ele se caracterizează prin reliefarea unor noi particularități ale proceselor, stărilor şi însuşirilor psihice. Ating de asemenea şi structura personalității: interesele, aptitudinile, caracterul etc. Un şir de experimente demonstrează că tinerii de 20-25 de ani au indicii mai mari la neurozitate şi extraversiune, şi mai mici la bunăvoință şi conştiinciozitate, comparativ cu persoanele trecute de 30 de ani. În mediu, tinerii au mai multe probleme legate de autoapreciere şi aprecierea de către cei înconjurători (indice înalt la neurozitate), ei petrec mai mult timp în discuții cu prietenii (indice înalt la extraversiune), manifestă atitudine mai critică uneori chiar cinică față de societate (bunăvoință mai puțină) şi deseori sunt mai puțin responsabili şi conştiincioşi decât s-ar presupune (conştiinciozitate joasă) [2].

Adolescența implică perioade de căutări intense, zbuciumuri, sentimente puternice (adesea hiperbolizate) – ele fiind trecute prin prisma totul sau nimic. Ea caută să se afirme în ispite şi ardoare, în luptă şi înfrângere, în cădere şi înălțare, adică în intensitatea şi diversitatea vieții spirituale umane. De rezultatele acestor experiențe depinde modul în care omul îşi va organiza şi-şi va trăi toată viața ulterioară. Aprecierea şi stabilirea poziției interne față de evenimentele vieții – este o muncă destul de dificilă, deoarece acestea presupun anumite decizii şi responsabilități pe care nu oricine este gată să şi le asume. În linii mai mari, prin obținerea acestei poziții interne persoana alege calea conştientă de creştere multilaterală.

Pentru unii formarea personalității în tinerețe este o creştere spirituală prin identificarea cu idealul, pentru alții sensul vieții se reduce la imitarea „idolului" acest fapt având însă consecințe deseori negative. Doar spre sfârşitul vârstei tinere, persoana începe a-şi dirija eficient conduita, ştie ce vrea şi spre ce tinde. Iar prezența la persoană a independenței, responsabilității, voinței şi a spiritului întreprinzător permite a presupune la ea un anumit nivel de maturitate psihosocială. Apreciindu-şi în mod realist capacitățile şi potențialul, ea decide cum se va realiza pe viitor.

Trebuie de menționat că mediul academic universitar necesită să fie implicat continuu în procesul de evoluție. În acest context menționăm cele patru fundamente şi direcții de acțiune, subliniate în anul 1996 în

Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'education pour le vingt et uniéme siecle, şi anume:

a) a învăţa **să ştii**, să cunoşti realitatea trecută, prezentă sau virtuală; a învăţa să înveţi permanent, să-ţi apropii în mod autonom valorile culturale ce există la un moment dat;
b) a învăţa **să faci**, a învăţa să acţionezi ajungând la o competenţă pragmatică într-un anumit orizont de activitate; a învăţa să faci faţă diverselor şi complexelor situaţii sociale în care tinzi să te integrezi;
c) a învăţa **să trăieşti** împreună, să fi permisiv şi atent faţă de celălalt, să percepi optim alteritatea şi să devii solidar cu ea în funcţie de circumstanţe; a realiza proiecte în comun şi a fi gata de a gestiona eventualele conflicte în respectul valorilor pluralismului, al înţelegerii mutuale şi al păcii;
d) a învăţa **să fii**, să-ţi pui în valoare personalitatea, să devii capabil de judecată proprie, responsabilă, să te creezi necontenit, să trăieşti valorile, să le răspândeşti şi să le amplifici prin propriile acte [8].

Vinţanu N. menţionează că studentul îşi va constitui treptat un cerc care se închide şi care va fi dominat de suficientă lipsă de motivaţie intrinsecă în studiu, de efort minim în propria dezvoltare. Dacă ne gândim că inteligenţa şi capacitatea de acţiune creativă a noilor generaţii de intelectuali alcătuiesc forţa cea mai valoroasă a unei naţiuni, vom constata ce pierderi uriaşe se pot înregistra prin simpla neînţelegere a personalităţii studentului [10].

În scopul consolidării unei poziţii eficiente a studentului în mediul academic universitar, se necesită:

1. deschiderea cabinetelor de consiliere psihologică specifice acestor instituţii;
2. informarea continuă a societăţii privind specificul psihosocial al studentului începător;
3. implicarea activă a membrilor societăţii (familiei, şcolii, grupurilor sociale de apartenenţă al adolescentului) în procesul de adaptare psihosocială al studentului la mediul universitar;
4. utilizarea continuă a strategiilor şi tehnologiilor moderne de comunicare în mediul academic universitar.

Neculau A. puncta prin propria percepţie câmpul universitar, pornind de la cele patru scenarii cu „vocaţie" de cuvinte cheie, sub forma:

1) primul scenariu - **Merge şi aşa!** - făcând trimitere la investiţii şi mentalităţi – subliniind că puţine s-au schimbat în timp;
2) al doilea scenariu - **Să schimbăm mentalităţi!** - face apel la o campanie ideologică, morală, psihologică pentru regândirea poziţiei faţă de alma mater;
3) al treilea scenariu - **Să investim acum!** - şi să modernizăm infrastructura, dacă nu, vom deveni actori pe scene fără decor, fără recuzită şi, în curând, fără spectatori;
4) al patrulea scenariu - **Schimbarea concomitentă a condiţiilor şi actorilor!** - fiind considerată soluţia fericită, varianta pozitivă a evoluţiei universităţii [7].

Sub acest aspect, universitatea trebuie să rămână deschisă spre viitor, perfectând formarea valorilor, fiind responsabilă de dezvoltarea sănătoasă şi armonioasă a unei societăţi, asigurând şi în continuare garanţia puterii şi evoluţiei umane.

Referinţe bibliografice:

1. Boncu Ş. *Psihologia influenţei sociale*. Polirom, Iaşi, 2002.
2. Cernitanu M. *Stimularea dezvoltării motivaţiei de autoactualizare la studenţi.* Teză de doctor în psihologie. Chişinău, 2006.
3. Chelcea S. *Un secol de cercetări psihosociologice*. Iaşi, 2002.
4. Coasan A. *Adaptarea şcolară.* Editura ştiinţifica şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988.
5. Delors J. *L'éducation: un trésor est caché dedans: Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.* UNESCO, Paris, 1996.
6. Moscovici S. *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt*. Polirom, Iaşi, 1998.
7. Neculau A. (coord.) *Câmpul universitar şi actorii săi*. Polirom, Iaşi, 1997.
8. Paşca M.D. *Consilierea psihologică în mediul universitar*. 2007.
9. Pleşca M. *Mecanismele psihologice ale adaptării studenţilor la activitatea de învăţare***.** Chişinău, 2004.
10. Vinţanu N. *Educaţia universitară*. Editura Aramis Print, Bucureşti, 2001.

PROBLEMELE VALORILOR ELEVILOR ÎN VIZIUNEA PSIHOLOGILOR ŞCOLARI

OXANA PALADI**,**
doctor, cercetător ştiinţific, I.Ş.E.

Abstract: *In this article are presented the psychological problems existing to pupils, regarding the orientation values viewed by school psychologists in their activity, in educational institutions in Republic of Moldova.*

Valorile sunt realităţi latente, lăuntrice indivizilor, însă determinate social, relativ stabile în timp, care direcţionează atitudinile, comportamentele şi opiniile. Ele se constituie în sisteme consistente de valori, susţinându-se reciproc şi determinând alegerile pe care oamenii le fac în orice moment. Valorile determină modul de structurare al societăţii, modul de formare şi organizare a familiei, relaţiile sociale, relaţiile în interiorul organizaţiilor precum şi funcţionarea instituţiilor.

Schimbarea valorilor prezintă un proces de durată, însă continuu; multe valori dispar după un timp, pentru ca altele noi să le ia locul. Membrii unei colectivităţi, comunităţi ori societăţi sunt direct responsabili de transformarea, conservarea şi transmiterea intergeneraţională a valorilor. Schimbarea valorilor presupune reordonarea priorităţilor în cadrul sistemului valoric individual.

Valoarea nu este un dat, ci un act, în experienţa valorii intervin atât dorinţele, simţămintele, voinţa cât şi cunoaştere, constituie un raport dintre obiect (bun material, creaţie spirituală, principiu, comportament) şi un subiect care apreciază obiectul respectiv, este o relaţie de apreciere, semnifică acea relaţie socială, dintre subiect şi obiect, în care se exprimă preţuirea acordată de o persoană sau colectivitate unor obiecte sau fapte, materiale sau spirituale, în virtutea capacităţii acestora de a satisface trebuinţe, dorinţe, aspiraţii umane, istoriceşte condiţionate de practica socială, de a contribui la progresul omului şi al societăţii.

Valorile sunt transmise prin mecanismele educaţiei şi socializării, fiind asimilate şi interiorizate de indivizi. Ele dobândesc astfel un caracter normativ şi intră în structura mentalităţilor şi convingerilor noastre, de unde acţionează ca repere şi criterii de orientare a comportamentelor şi acţiunilor.

În acest context au fost determinate problemele şi nevoile de asistenţă psihologică în instituţiile educaţionale din Republica Moldova în urma discuţiilor cu psihologii şcolari aflaţi la cursurile de formare continuă organizate de către Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, dar şi cu ajutorul unor chestionare, care reflectă problemele psihologice existente la elevi, cadre didactice, părinţi, în viziunea psihologilor şcolari, prezintă nemijlocit situaţia despre promovarea valorilor în mediul educaţional.

În figura 1 sunt prezentate rezultatele obţinute cu referire la problemele cu care se confruntă elevii, în general, în instituţiile de învăţământ. Psihologii şcolari susţin că după criteriul *frecvenţa apariţiei problemei*, elevii se confruntă cu următoarele probleme (în ordine consecutivă): ce ţin de crize de vârstă; de ghidare în carieră; de autocunoaştere; de învăţare; de relaţionare cu colegii, profesorii, părinţii, reprezentanţii sexului opus; ce ţin de valori; de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES; de comportament; emoţionale.

Dacă analizăm situaţia în funcţie de cel de-al doilea criteriu – *gradul de conştientizare a problemei* de către elevi, în viziunea psihologilor şcolari, obţinem următoarea ierarhie de probleme: de ghidare în carieră; de relaţionare cu colegii, profesorii, părinţii, reprezentanţii sexului opus; ce ţin de crize de vârstă; de autocunoaştere; emoţionale; de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CES; ce ţin de valori; de comportament; de învăţare.

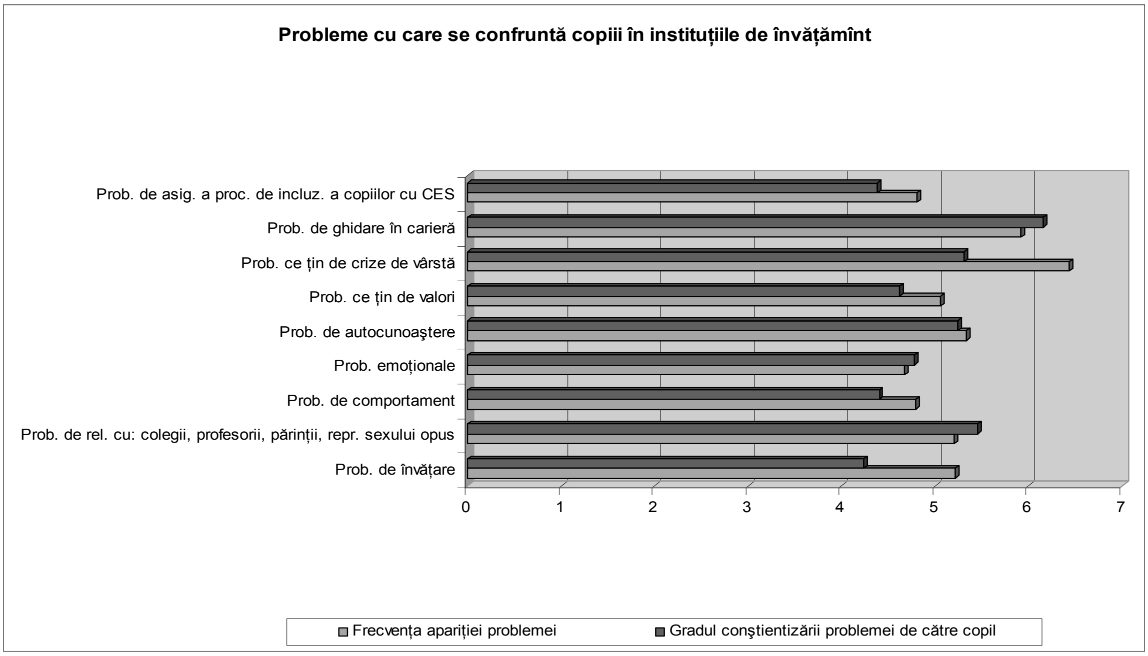


***Figura 1.* Ierarhia problemelor cu care se confruntă elevii în mediul şcolar**

Rezultatele obținute în acest studiu prezintă ierarhii diferite, în funcție de criteriile analizate (frecvența apariției problemei; gradul conştientizării problemei) pentru problemele respective. Evidențiem că problemele ce reflectă orientările valorice sunt plasate ierarhic diferit în conformitate cu cele 2 criterii, totodată remarcăm că aceste probleme apar mai frecvent decât sunt conştientizate de către subiecți, ele fiind diferite în ierarhie, cu o poziție în favoarea primului criteriu.

Analizând mai amplu rezultatele doar pentru **problemele ce țin de valori**, prezentate grafic în figura 2 observăm că pentru criteriul frecvența apariției problemei este caracteristică următoarea ierarhie: valori sentimentale (dragoste, fericire); valori materiale (bunuri, bani); valori - trăsături de personalitate (omenia, sinceritatea); valori educaționale (studii, carieră); valori general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate) şi valori spirituale (credința interioară). Răspunsurile psihologilor şcolari la acest chestionar ne prezintă pentru aceleaşi probleme o ierarhie total diferită de cea precedentă pentru criteriul gradul conştientizării problemei de către elevi şi anume: valori educaționale (studii, carieră); valori sentimentale (dragoste, fericire); valori general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate); valori - trăsături de personalitate (omenia, sinceritatea); valori materiale (bunuri, bani) şi valori spirituale (credința interioară).

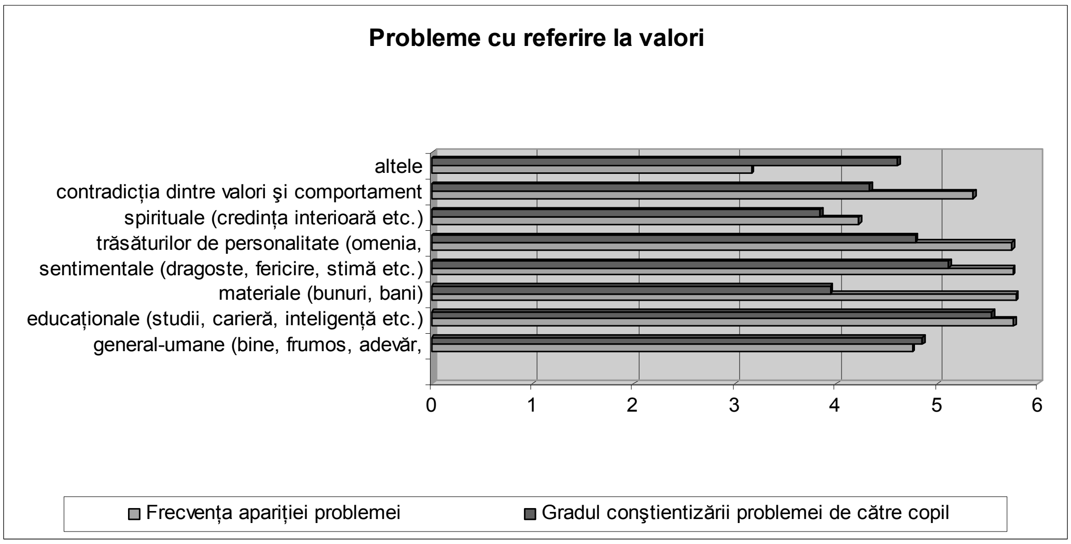


***Figura 2.* Frecvența problemelor cu referire la valorile elevilor**

E de remarcat faptul că în ambele ierarhii cea mai puțin apreciată rămâne valoarea spirituală (credința interioară), ceea ce ne face să conchidem că actualmente se pune mai puțin accent pe valorile respective. Actualmente această problemă este foarte importantă deoarece valorile care au existat, fiind importante pentru generațiile anterioare, sunt pe cale de dispariție sau au dispărut deja, iar altele noi încă nu au fost create sau nu sunt cu o pondere majoră. De altfel se întâmplă să avem unele valori declarate şi altele la nivel de comportament.

Pentru promovarea valorilor este necesară educarea eficientă şi formarea convingerilor despre viață prin prisma valorilor (sociale, individuale), totodată şi crearea condițiilor favorabile de dezvoltare a celor care educă şi a celor care sunt educați, a celor care promovează şi a celor care asimilează valori, a celor care orientează spre valori şi a celor care sunt orientați spre valori.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu A., Paladi O. *Problemele psihologice cu care se confruntă psihologii şcolari în instituțiile educaționale.* In**:** Univers Pedagogic, nr. 3, 2012, p. 32-37.
2. Iluț P. *Valori, atitudini şi comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Polirom, Iaşi, 2004, 256 p.
3. Mişcol O. *Criza sistemului de valori în perioada de tranziție.* // Revista de filosofie, XLI, nr. 2, Bucureşti, 1994, p. 153-161.
   Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova. Aut.: Bucun N. et al.; coord. şt. A. Bolboceanu. Chişinău, 2010.
4. Журавлева Н.А. *Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений.* // Психологический журнал, том 27, № 1, 2006, с. 35-53.
5. Карпушина Л., Капцов А. *Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка.* In: Aspecte psihosociale ale procesului educațional. Chişinău, 2006, c. 109-111.

RECUPERAREA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR DEFICIENȚI AUDITIV PRIN INTERMEDIUL TERAPIEI *SNOEZELEN*

EMILIA FURDUI,
cercetător ştiințific, I.Ş.E.

Abstract: *This article highlights the interest of psychologists, special psycho-pedagogues, surdologi, speech therapist specialists to the organization of psychology service for deaf children using innovative technologies witch refers and to sensory room. It is an environment special organized with consist of a variety of stimulus of different gender, destinated to psychological help to children with various disabilities including also the hearing deficiencies.*

În orice societate există anumite persoane care din cauza unor deficiențe, incapacități nu se pot integra în comunitate prin propriile lor forțe. O caracteristică specială a copiilor cu nevoi speciale o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obişnuit al aşteptărilor față de copiii sănătoşi, ei nu se adaptează cu uşurință şi nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional.

Procesul de cunoaştere a copiilor cu nevoi speciale şi în special a copiilor deficienți auditiv este complex şi de durată, dar prin utilizarea unor strategii variate şi prin implicarea specialiştilor calificați, rezultatele pot fi încununate de succes, iar progresele lor devin tot mai vizibile. Potențialul dezvoltării psihice a acestor copii este valorificat în mod real numai în cadrul unui sistem organizat al intervențiilor psihopedagogice de tip educativ-recuperator.

În sistemul de învățământ existent funcționează în mod independent diverse tipuri de servicii psihologice cum ar fi: psihodiagnostică, psihocorecție, psihoprofilaxie, consiliere psihologică, servicii psihologice mobile care includ terapia educațională, psihoterapia, activități verbo-tonale etc. De exemplu, paralel cu metoda verbo-tonală (MVT), cunoscută şi utilizată în cadrul serviciului psihologic pentru copiii

deficienți auditiv, specialiştii folosesc cu succes unele procedee ale metodei Montessori - şi anume terapia de susținere psihologică prin reîntărire pozitivă şi relaxare prin intermediul camerei de stimulare senzorială.

Principiul de bază de la care porneşte Montessori constă în: crearea unui mediu cât mai natural, asemănător din viața de familie, stimulativ, cu materiale specifice care să ajute la dezvoltarea personalității copilului. În alternativa Montessori se respectă personalitatea şi independența copilului, legile naturale de dezvoltare a spiritului uman şi se asigură dezvoltarea lui din punct de vedere fizic, psihic, emoțional. Totodată metoda contribuie la dezvoltarea fenomenelor psihologice rămase neobservate şi necunoscute, iar psihologul direcționează energiile copiilor, nu corectează niciodată, nu intervine în munca acestora, ci observă pentru a şti ce să facă mai departe. Montessori susține că metoda de educație senzorială nu reprezintă perfecțiunea întruchipată, însă ea deschide o cale nouă de investigație psihologică, prin care s-ar putea obține rezultate minunate.

În acelaşi timp psihologul olandez Ad Verheual, în timp ce lucra într-un Centru de zi pentru persoane cu dizabilități, a experimentat reacțiile lor față de mediul în care trăiau. El a început să introducă mirosul, muzica, atingeri şi gusturi, astfel creându-le medii relaxante şi active. Ca rezultat al descoperirilor sale a apărut şi s-a dezvoltat camera multisenzoriala. Mai apoi, împreună cu colegul său Jan Hulsegge, au scris conceptul ***Snoezelen***, care a fost introdus în Centre psihologice şi nu numai, în mai multe țări din lume.

La începutul anilor 80 s-a extins semnificativ diapazonul de utilizare a camerei senzoriale, aceasta devenind mai apoi un instrument indispensabil în reabilitarea copiilor cu nevoi speciale/ deficiențe de auz, şi un mediu în care activitățile stimulative şi experiențele sunt utilizate pentru a creşte conştiința şi comportamentele pozitive.

Combinația diferitor stimuli (*lumini din fibre optice IBERGLOW, muzică liniştită, culori, sunete, senzații tactile, acvariu AV, coloană de apă cu bule de aer*), au efecte diferite asupra stării psihice şi emoționale: ca un calmant, relaxant şi energizant. Camera senzorială, promovează nu doar relaxarea, ci permite şi activizarea diferitor funcții ale sistemului nervos central: stimulează procesele senzoriale, creează un fon emoțional pozitiv şi contribuie la depăşirea tulburărilor emoționale şi volitive (anxietate, frică, iritabilitate).

În linii mari camera senzorială îndeplineşte două scopuri: promovează activitatea intelectuală şi încurajează relaxarea.

Actualmente, cel mai frecvent, beneficiarii acestei camere sunt copiii cu deficiențe de auz, de văz, autism, comportament dificil.

Prin aplicarea terapiei Snoezelen s-au constatat următoarele beneficii evidente în comportamentul copiilor cu deficiențe de auz:

- Dezvoltă noi căi de comunicare axate pe senzorial;
- Oferă posibilitatea copilului de a-şi exprima liber preferințele;
- Sporeşte receptivitatea privind relaționarea/comunicarea cu psihologul;
- Calmează diverse tensiuni, anxietăți şi creează un teren propice relaxării.

Terapia Snoezelen prezintă avantaje şi pentru psihopedagogii care lucrează cu aceşti copii:

- Conduce la cunoaşterea aprofundată a personalității copilului;
- Facilitează descoperirea preferințelor copiilor;
- Stimulează comunicarea psiholog-copil (perceput ca partener de joc, copilul este mai receptiv la relaționare / comunicare);
- Permite descoperirea intereselor copiilor şi serveşte la stabilirea unui contact optim cu specialistul;
- Uşurează activitatea terapeutică prin reducerea stărilor de agitație şi agresivitate.

O sesiune în camera senzorială durează de la 15-45 de minute (este determinată de către psiholog sau psihopedagogul special), şi poate fi utilizată în diferite instituții: de educație, psiho-pedagogice, medico-sociale, Centre Psihologice şi de Sănătate.

Una din cele mai active țări în utilizarea acestei camere a devenit Marea Britanie, dar este folosită cu succes şi în Europa, țările CSI, Asia, SUA şi Canada.

În Rusia tehnologiile senzoriale au fost folosite pentru prima dată în 1992, cu ajutorul companiei „*Rehab and medical*". De atunci, mai mult de 500 de instituții şi organizații din Rusia şi țările CSI au fost dotate cu echipamente pentru camere senzoriale.

Copiii cu nevoi speciale din Republica Moldova beneficiază de camere analogice, dar nu la fel de echipate cum ar fi camera senzorială, menționată mai sus. Acestea sunt camere de terapie ocupațională, terapie senzorială, recreațională etc.

Spre exemplu, Centrul de reabilitare a copiilor deficienți auditiv din municipiul Chişinău, unde are loc experimentul nostru, dispune de: sală de activități corecțional-recuperatorii, dotată cu aparataj de amplificare a sunetelor; sală de ritmică fonetică; sală de joc, dotată cu jucării ce constituie surse sonore; muzicoterapie.

Cele mai performante camere sunt la Chişinău, Vadul-lui-Vodă, sanatoriul Bucuria-Sind, Cahul, sanatoriul Nufărul Alb. Aici funcționează camere de corecție psihoemoțională pentru copii şi maturi, unde se utilizează o îmbinare de muzicoterapie şi aer ionizat.

Unele cercetări ştiințifice au confirmat rezultate excepționale în utilizarea şi influența camerei senzoriale asupra dezvoltării psihice a copiilor deficienți auditiv şi din alte grupuri de risc şi a cadrelor didactice care lucrează cu ei.

Rezultatele unui experiment, realizat în Rusia, într-o instituție preşcolară, din oraşul N, a inclus 24 de copii şi 47 % cadre didactice. În camera senzorială s-a petrecut un curs de activități psihocorecționale pentru copiii cu vârsta cronologică de 5-7 ani. Componența grupului (4-6 copii) este determinată de copiii cu diverse probleme în dezvoltare (deficiențe de auz), care participă împreună în cadrul activităților şi care sunt formate pe baza observărilor. Durata unei sesiuni de joc depinde de particularitățile psihofizice individuale ale fiecărui copil, variind de la 25 la 40 de minute. Cursul constă din 15 şedințe, care se desfăşoară o dată pe săptămână. Fiecare activitate are un subiect unic, astfel ca copiii, ajungând în „camera magică" să se scufunde în basm. Activitățile nu se suprapun, fiecare îşi are propria temă şi obiectivul său. Spre exemplu: „*Lacul cu nasturi*", pentru dezvoltarea sferei senzo-motorii şi celei cognitive; „*Banda magică*", cu scopul de a ameliora tensiunea psihomusculară, corecția comportamentului negativ, dezvoltarea deprinderilor de comunicare; „*Enotul*", cu scopul neutralizării anxietății, relaxării, îmbunătățirii funcției motorii a mâinilor. Toate acestea le trezeşte copiilor un viu interes şi îi ajută să-şi manifeste emoțiile şi sentimentele cu siguranță. De remarcat, că exercițiile şi tehnicile (de diagnosticare şi dezvoltative) utilizate sunt materialele didactice propuse de Е.В. Белинская, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. Ca rezultat s-a redus nivelul activității motorii excesive de la 56% până la 29%, nivelul înalt de anxietate a scăzut de la 22% până la 5%, iar agresivitatea la începutul activităților s-a remarcat la 44%, iar după activități - numai la 12% copii.

De asemenea, experimentul a inclus şi 47% cadre didactice din sistemul preşcolar cu o experiență de lucru a peste 10 ani, care sunt considerați în grupul de risc de apariție a sindromului de „burnout" (o stare de ardere fizică, emoțională şi mentală, care duce la reducerea realizărilor profesionale). Cei mai afectați de sindromul „burnout" sunt angajații din sfera socială: medici, profesori, psihologi, asistenți sociali. Cu acest scop a fost propus un ciclu de şedințe de profilaxie a acestui sindrom al pedagogilor în condițiile de aflare într-o cameră senzorială întunecată. Proiectul a fost preconizat pentru 7 şedințe a câte o oră pe săptămână. Prima şi ultima şedință se organizează în sală cu toții împreună. Celelalte cinci şedințe se desfăşoară în camera senzorială în subgrupuri (3-4 persoane) pe parcursul a două ore, cu aplicarea muzicoterapiei, efectelor luminiscente şi a altor efecte tehnice.

În cadrul primei şi ultimei şedințe pedagogilor le-au fost propuse trei metode de diagnostic: chestionarul „*Ardere profesională*", „*Diagnosticul nivelului de frustrare socială*" şi „*Scala evaluării anxietății personale*" după C. Spilberg и Ю.Л. Ханин.

Înainte de începerea şedințelor în camera senzorială, rezultatele *chestionarului „Ardere psihologică*" au demonstrat la 31% dintre educatori un nivel înalt de epuizare psihologică; 48% - nivel mediu şi doar la 21% nivel scăzut de epuizare. După şedințe procentul nivelului scăzut a crescut până la 38, iar nivelurile mediu şi înalt s-au redus la 7-10%.

Diagnosticarea nivelului de frustrare socială a demonstrat că până la şedință circa 55% din personal aveau nivel înalt, fiind frustrați şi dezamăgiți de absența rezultatelor aşteptate. Şi numai 5% sunt satisfăcuți

de succesele lor. La sfârşitul şedinţelor nivel redus de frustrare socială au avut deja 43% educatori, iar nivel înalt numai 12%.

Nivel înalt *de anxietate personală* până la şedinţe s-a observat la 69% adulţi. În final, nivel înalt al forţei de muncă s-a menţinut la doar 8% cadre didactice, pe când nivelurile mediu şi scăzut, respectiv au crescut la 41 şi 51%.

În concluzie, putem afirma că camera senzorială este un mediu special organizat, care include o mulţime diversă de stimulatori, care influenţează asupra organelor auditive, vizuale, olfactive, receptorilor vestibulari. Astfel, cu ajutorul varierii diferitor elemente se creează senzaţia de confort şi siguranţă, fapt ce contribuie la stabilirea unui contact favorabil între psiholog şi copil/ pedagog. Camera senzorială se utilizează ca un instrument suplimentar şi sporeşte eficacitatea oricăror măsuri orientate la consolidarea sănătăţii fizice şi psihice. Ea este, cu adevărat, un mic paradis - vin cu plăcere şi copiii, şi adulţii. Din acest punct de vedere este necesar de dezvoltat această formă de asistenţă psihologică şi în Republica Moldova.

Referinţe bibliogrfice:
1. Anca M. *Psihologia deficienţilor de auz.* Presa universitară clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
2. Кокорева А.В. *Использование сенсорной комнаты в коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в поведении; психолог в детском саду.* М., 2008.
3. Колос Г.Г. *Сенсорная комната в дошкольном учреждении*. М., 2006.
4. Орел В.Е. *Феномен „выгорания" в зарубежной психологии.* In*:* Журнал практической психологии и психоанализа. 2001, N 3, с. 35-49.
5. Титарь А.И. *Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате*: Практическое пособие для ДОУ АРКТИ, М., 2008.
6. Янчук М.В. *Особенности психопрофилактической и корекционно развивающей работы педагога психолога ДОУ в условиях темной сенсорной комнаты*. Издательский дом „Первое сентября", М., 2011.

OPTIMIZAREA EDUCAŢIEI PRIN PARTENERIATUL ŞCOALĂ – FAMILIE

VALENTINA OLĂRESCU,
doctor, conf. univ., U.P.S. „Ion Creangă"

Abstract: *This scientific communication addresses the problem of optimization of education through school-family partnership. There are presented the results gained from questioning parents and pupils, and some recommendations for optimization.*

Privită ca un nucleu social, familia constituie primul mediu care influenţează viaţa omului, punându-şi amprenta pe întreaga sa personalitate.

Părinţii sunt primii şi cei mai importanţi educatori ai copilului. Societatea noastră are nevoie de părinţi care să fie conştienţi de responsabilitatea ce le revine în formarea şi educarea copiilor – viitorilor adulţi.

Se spune că este greu să creşti un **copil**, dar şi mai greu este să-l educi. Familiile trăiesc astăzi o realitate diferită faţă de cea a generaţiilor anterioare, părinţii şi copiii îşi petrec foarte puţin timp împreună. **Părinţii** recunosc acest lucru şi recunosc totodată necesitatea implicării lor în educaţia copiilor. Dar această problemă va putea fi rezolvată numai printr-un efort comun care să implice în acelaşi timp părinţii, şcolile, comunitatea. E nevoie ca şcolile să răspundă necesităţilor părinţilor şi să le acorde tot sprijinul pentru ca ei să se poată implica în procesul de învăţare al copiilor. În acelaşi timp şi părinţii trebuie să acorde mai multă importanţă educaţiei copiilor, să fie un model pentru copiii lor. S-a constatat că atunci când părinţii devin **parteneri** în educaţia copiilor, indiferent de mediul cultural sau economic al familiei, se simt rezultate în performanţa elevilor, se asigură o mai bună frecventare a şcolii, o reducere a abandonului şcolar şi o scădere a fenomenului delicvenţei.

Pentru a avea o imagine clară despre conlucrarea dintre scoală şi familia elevilor am recurs la aplicarea unor chestionare.

Rezultate obținute la Chestionarul aplicat părinților.

Rezultatele căpătate în urma analizei răspunsurilor date de către părinți le-am analizat şi structurat în formule generalizatoare şi le-am notat lângă întrebarea din chestionar.

Iată răspunsurile părinților la chestionar.

Chestionar:

1. Scrieți trei cuvinte care vă vin în minte atunci când auziți aceste cuvinte:

- Şcoală – ***Obligațiune, necesitate***, -
- Familie – ***rudenie, apropiere, comunitate*** -
- Parteneriat „şcoală – familie" – ***necesitate, omenie, ajutor reciproc*** -

1. Cât de mulțumiți sunteți de şcoală: foarte mult, ***mediu,*** de loc -
2. Cât de des vizitați şcoala copilului dumneavoastră: (vezi mai jos)
3. Pe cine contactați când veniți la şcoală: director, ***diriginte,*** diferiți profesori -
4. Cât de mult vă implicați în viața şcolii: ***foarte mult, mediu,*** deloc -
5. În care proceduri de consultare ați fost implicați de către administrația şcolii, dirigintă, învățătoare: ***la alegerea manualelor***, a disciplinelor opționale, a structurilor representative -
6. Cum înțelegeți parteneriatul/colaborarea dintre şcoală şi familie (cum o percepeți Dv.?): ***o continuitate a ceea ce se face la şcoală, rezolvarea problemelor şi necesităților care apar*** -
7. Ce impresie aveți despre copilul Dv., cum este: ***dotat, mediu***, slăbuț -
8. Al cui credeți că este meritul nivelului de dezvoltare al copilului Dv.: ***al lui (copilului) şi al învățătoarei*** -
9. Ce faceți Dv. ca copilul Dv. să aibă reuşită înaltă / bună la învățătură? – ***îl ajut şi îl stimulez să învețe, îi creez condiții, cumpăr cărțile necesare, computer*** -

Chestionarul adresat părinților scoate în evidență o situație de interes a acestora față de şcoală cel mai des în momentul în care sunt atenționați prin diverse metode de către învățător despre situația şcolară a elevului sau despre deviațiile comportamentale ale acestuia. Considerăm destul de elocvent răspunsul la întrebarea 3 (a treia) din chestionar, pe care l-am reprezentat în formă grafică. Observăm că majoritatea părinților au răspuns – „***Când sunt invitat la scoală!***". Alt moment care se subînțelege prin analiză – lipsa comunicării atât cu copilul, cât şi cu cadrul didactic.



Figura 1.

Concluzie: părinții conştientizează faptul că şcoala joacă un rol important în dezvoltarea intelectuală a copilului lor. De asemenea consideră că familia este un partener important pentru şcoală în ceea ce priveşte formarea, cultivarea copilului şi optimizarea performanțelor şcolare ale copilului. În ceea ce priveşte conştientizarea de către părinți a faptului că copilul său este supradotat – nu întotdeauna înțeleg şi nu întreprind nici o măsură. Răspunsurile reflectă poziția lor de „**responsabili**" în asigurarea materială şi crearea condițiilor de a învăța.

Referitor la parteneriatul dintre şcoală-familie, părinţii sunt un pic reticenţi, deoarece nu au timp, nu reuşesc să se implice; cerinţele şcolii faţă de familie sunt foarte mari, permanent solicită părinţii în diverse măsuri.

În fond din relatările făcute de către părinţi **nu se atestă** conştientizarea faptului că parteneriatul şcoală - familie are influenţă în educaţia elevilor supradotaţi, lipseşte educaţia părinţilor astfel încât ei să devină buni educatori ai propriilor copii.

Cele mai strânse relaţii se desfăşoară cu cei care sunt interesaţi de binele copiilor.

Rezultate obţinute la Chestionarul aplicat elevilor:

La întrebarea ***„Cum apreciaţi colaborarea dintre familie şi şcoală***?" - Răspunsurile date de elevi au relevat faptul că în momentul de faţă nu există o colaborare strânsă între părinţi şi şcoală, fapt care le permite să aibă o atitudine superficială faţă de sistemul educaţional. Peste 75% dintre cei intervievaţi au ajuns la concluzia că implicarea şi informarea cât mai bună, eficientă şi periodică a părinţilor despre situaţia lor şcolară şi comportamentul lor ar duce la diminuarea problemelor comportamentale şi o implicare mai activă în procesul de învăţare.

La întrebarea „***Cât de des sunteţi întrebaţi de către un membru al familiei despre ce s-a mai întâmplat la şcoală?***", elevii au răspuns:

- Zilnic – 12%
- De 2 ori pe săptămână – 15 %
- În weekend – 11 %
- dată pe săptămână – 35 %
- dată pe lună – 27 %

O reprezentare grafică pentru o mai bună exemplificare a implicării în viaţa copilului, de fapt se pare a neimplicării, este următoarea:

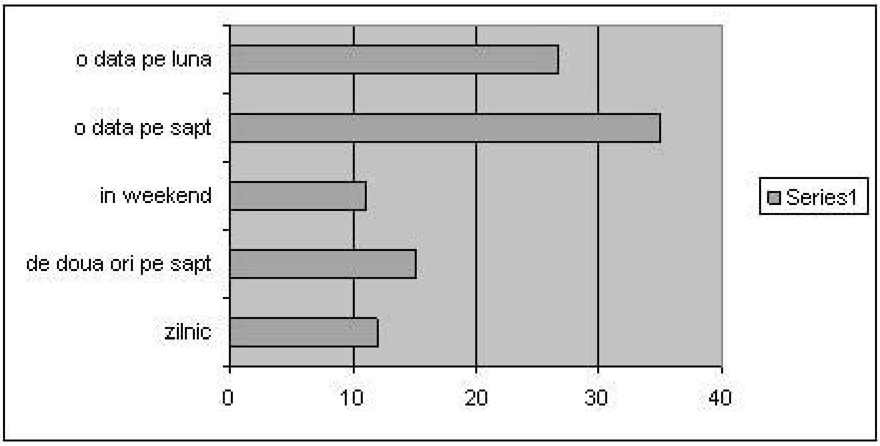


Figura 2.

Comunicarea între cele două categorii implicate nu trebuie să fie limitată. Pot fi angajaţi în discuţii şi bunicii, unchii, mătuşele, fraţii, surorile şi prietenii apropiaţi ai familiei. Important este ca fiecare copil să aibă un adult interesat de progresul său şcolar.

Vom prezenta câteva beneficii ale comunicării, avantaje pentru toţi cei angajaţi în acest proces:

- să îşi pregătească copiii pentru a învăţa. Să le prezinte şcoala ca fiind interesantă şi importantă şi să le precizeze faptul că se constituie în parteneri valoroşi;
- să discute cu profesorii copiilor lor.
- să aibă expectaţii ridicate şi să-i laude adesea pe copii;
- să stabilească obiceiuri bune de învăţare. Să-i ajute pe copii să îşi planifice activităţile şi să le dezvolte interesul în diverse domenii;
- să spună fiecărui părinte ceva special despre copilul său, astfel încât acesta să înţeleagă motivele pentru care profesorul crede că elevul va avea succes.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii.* Editura Aramis, Bucureşti, 2002.
2. Cozma T. *Educația formală, nonformală şi informală,* în *Psihopedagogie.* Editura Spiru Haret, Iaşi, 1997.
3. Ausubel D., Floyd R. *Învățarea în şcoală.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

PARTICULARITĂȚI PSIHO-COMPORTAMENTALE ALE ELEVILOR SUPERIOR DOTAȚI SAU SUPRADOTAȚI

MAGDA TUFEANU, *doctorandă*, ULIM,
asistent universitar,
Universitatea „Petre Andrei”, Iaşi, **România**

Abstract: *Senior facilities or giftedness in a particular field (cognitive-intellectual/school, artistic, sporting, social etc) is a phenomenon common among students of different ages. Today, there is talk interactionist approach on a scale of excellence in a particular area and the factors that support it. Although empirical evidence regarding the peculiarities of psychological and behavioral development, which tend to be differentiated among children and adolescents gifted and talented education are often inconsistent, there are distinctions to be integrated into differentiated educational intervention programs, for this category the school population. This paper aims to review some aspects of conceptual meanings of superior endowment and to outline a profile of this type of student.*

Semnificații conceptuale

În ciuda numeroaselor preocupări de cercetare şi de intervenție, care au vizat supradotarea – ca realitate prezentă în rândul unora dintre copii şi adolescenți, putem vorbi despre un „Turn Babel al terminologiei” [2].

Utilizat cu precădere în literatura anglo-saxonă, termenul *gifted* (*supradotat*) are meritul de a fi unificat terminologia engleză care se referă la elevii cu un nivel peste medie al abilității intelectuale sau la elevii cu o capacitate mentală supranormală [2]. Dacă folosirea termenului *giftedness*, evocă ideea că supradotarea reprezintă un statut relativ permanent şi stabil în timp (ca nivel performanțial), traducerea termenului englezesc *gifted* - prin echivalentul *supradotat*- evocă noțiunea de exces, surplus, ceea ce este nepotrivit într-un sistem educațional care favorizează egalitatea de şanse.

Autorii români (Crețu, 1997) utilizează termenii *dotat*, *superior dotat* şi *supradotat* - preluați din limba franceză dar în limbajul comun aceştia sunt folosiți pentru a semnifica aceeaşi categorie de persoane, fără a se opera diferențele de nivel aptitudinal la care se face referire [2]. Pentru *praxis*-ul educațional este evident faptul că între segmentele populaționale desemnate prin termenii *dotat*, *superior dotat* şi *supradotat* există decalaje semnificative. J.M. Dunlap (1975) oferă o frecvență a cazurilor corespunzătoare fiecăruia dintre cele trei segmente ale populației şcolare desemnate prin termenii de mai sus: 1 din 10-15 – elevi dotați (C.I. situat între 116-135 şi peste), 1 din 40-160 – elevi superior dotați (C.I. situat între 135-140 şi peste), iar 1 din 10.000-100.000 – elevi supradotați (C.I. situat între 172-180 şi peste) [apud Crețu 2].

Toate aceste situații sunt atribute ale unui potențial înalt, dar trebuie avut în vedere faptul că se impune a fi operată diferențierea dintre o *aptitudine* sau *capacitate* şi *performanță*, care reprezintă concretizarea aptitudinii/ capacității în realizarea unei activități [4]. Un potențial înalt poate să rămână în stare latentă sau, dacă există condiții favorabile, poată să se exprime în producții şi performanțe excepționale.

Încercând să conturăm semnificațiile conceptelor referitoare la dotarea superioară sau la supradotare, avem în vedere una dintre primele definiții care au fost date dotării de nivel superior sau supradotării în domeniul cognitiv-intelectual, aparținând autoarei americane Leta S. Hollingworth. În 1926, aceasta depăşea, cu viziune, curentul prevalent în epocă - care identifica fenomenul dotării intelectuale de nivel înalt cu inteligența abstractă - afirmând [cf. 2 p. 33]: „*Prin termenul de <<copil dotat>> desemnăm pe acela care este mult mai educabil decât colegii de vârstă. Educabilitatea excepțională poate evolua în una din*

direcțiile: artă, aptitudini tehnice, lectură, inteligență abstractă. Este de datoria şcolii să ia în considerație toate formele dotării, pentru a ajuta copiii deosebit de capabili să se dezvolte în acord cu posibilitățile lor şi ale societății".

Contemporanii subliniază necesitatea abordării unei multitudini de factori, raportat la situația de dotare superioară sau de supradotare. Y. Benito menționează că, pentru a defini aceste concepte trebuie să luăm în considerare câteva aspecte teoretice şi practice, importante în raport cu obiectivele şi programele pe care trebuie să le deruleze sistemul educațional [1]. Reperele practice care vizează sistemul educațional includ tipurile de capacități pe care sistemul educațional este interesat să le dezvolte cu prioritate şi fondurile disponibile pentru educarea copiilor supradotați.

Conform *Comisiei pentru Educație* din cadrul *Ministerului Educației* din SUA, copiii şi adolescenții supradotați şi talentați - identificați de către persoane calificate profesional - care posedă abilități demonstrate sau potențiale care arată o mare capacitate de realizare în domenii, precum: intelectual, creativitate, şcolar/academic, *leadership*, arte teatrale şi vizuale [1; 2], necesită activități sau servicii educaționale speciale, care nu sunt oferite, de obicei, de către sistemele educaționale de masă. Deci, pentru a ajunge la performanțe notabile şi a contribui la dezvoltarea societății, copiii sau adolescenții supradotați trebuie să beneficieze de programe şi/ sau servicii educaționale superioare celor care, de regulă, se regăsesc în programele şcolare obişnuite.

Profilul psihosocial al copiilor şi adolescenților superior dotați într-un anumit domeniu

Desigur că există o preocupare susținută, din partea specialiştilor, în vederea conturării unui profil psiho-comportamental al copiilor şi adolescenților superior dotați sau supradotați, care să permită identificarea precoce a acestora şi implicit să ofere şansa unor intervenții oportune.

Cele mai multe concepții actuale despre dotarea de nivel superior, supradotare sau talent includ în portretul persoanei înalt abilitate atât caracteristici cognitive, cât şi non-cognitive, pornindu-se de la premisa că dotarea de nivel superior sau supradotarea nu reprezintă o trăsătură unitară, ci o constelație complexă de componente care pot fi dezvoltate în cursul educației [2; 3; 4]. În cadrul modelelor teoretice contemporane, elaborate de F Gagné, J.S. Renzulli, E. Landau sau A.J. Tannenbaum, prin care se încearcă explicarea factorilor care contribuie la dotarea de nivel superior sau la supradotare şi descrierea manifestărilor psiho-comportamentale ale persoanelor din populația de referință, se arată că performanța ridicată sau excelența într-un anumit domeniu sunt posibile datorită interacțiunilor complexe dintre anumite abilități intelectuale şi altele non-intelectuale, iar unele caracteristici ale mediului educațional şi socio-afectiv din familie şi din şcoală contribuie la diferențele în ceea ce priveşte materializarea dotării de nivel superior sau a supradotării în performanțe deosebite [3].

Analizând constatările unui mare număr de cercetători din zone cultural-etnice diferite cu privire la caracteristicile psiho-comportamentale ale dotării de nivel superior sau ale supradotării manifestate la vârsta copilăriei, H.S. Walberg, S.P. Rasher şi K. Hase (1978) [apud Crețu 2] au sistematizat următoarele caracteristici ale copiilor din populația de referință: A. DOMENIUL COGNITIV-INTELECTUAL – *inteligență peste medie*, *capacitate foarte bună de concentrare a atenției în diverse sarcini*, *perseverență*, *precizie şi expresivitate în planul comunicării*; B. DOMENIUL AFECTIV-ATITUDINAL – *senzitivitate generală accentuată*, *optimism*, *charismă* şi *receptivitate față de conceptele şi problemele morale*. Autorii citați arată că mediul educațional din şcolile şi din familiile în care copiii superior dotați sau supradotați erau integrați tindea să se caracterizeze prin: susținerea morală şi emoțională de către părinți şi profesori, dezvoltarea într-un mediu format preponderent din adulți, influența semnificativă a unor persoane eminente sau capabile de performanțe intelectuale şi profesionale deosebite sau încurajarea permanentă a eforturilor de către profesori.

Sintetizând caracteristicile cognitive şi socio-afective citate des în cadrul observațiilor clinice realizate de către o serie de autori francezi, Lubart (2005) a schițat un portret-robot al copiilor care prezintă un potențial înalt sau abilitate înaltă, afirmând însă că *„Această listă de caracteristici nu este exhaustivă. Studiile empirice existente nu permit confirmarea faptului că toate caracteristicile propuse îi diferențiază pe copiii cu potențial înalt de ceilalți copii. De altfel, în rândul copiilor cu potențial înalt, există o importantă variabilitate individuală care limitează interesul pentru întocmirea unui profil general al acestei populații.*"

[4, p. 15]. Pentru exemplificare reținem dintre caracteristicile cognitive, punctate de acest autor: *rapiditate în achiziția limbajului oral şi scris (lectură)*, *nivel ridicat al curiozității)*, *nevoia de a înțelege* (orientarea către precizie şi către lucrul bine făcut), *preferința pentru complexitate* (nivel redus al interesului pentru sarcini simple sau rutiniere), *nivel ridicat al capacității de memorare*, *capacitate superioară de concentrare a atenției şi persistență în sarcini*, *nivel ridicat al metacogniției* (abilitatea care îi permite copilului cu un potențial ridicat cunoaşterea propriilor capacități şi neajunsuri în planul activităților cognitive şi auto-reglarea eficace la nivelul funcționării cognitive) şi dintre caracteristicile socio-afective: *simțul umorului*, *nivel ridicat al sensibilității şi reactivității în plan afectiv-emoțional*, *opoziția față de reguli şi norme convenționale*, *convingeri despre lume şi viață diferite de cele ale majorității*, *atracția pentru prieteni mai în vârstă (adulți)*, *tendința spre munca solitară şi autonomă* etc.

În final, putem concluziona că unii dintre copii şi adolescenți se evidențiază printr-un nivel ridicat sau foarte ridicat al abilității generale şi al celor specifice în domeniul activităților intelectuale (academice) iar unii în domenii, precum: artistic, muzical, sportiv, al decodificării şi auto-reglării emoțiilor sau al relațiilor sociale, abilități completate de anumite trăsături motivaționale şi de personalitate, cum ar fi: un nivel de aspirație foarte înalt, căutări asidue ale răspunsurilor la o serie de probleme complexe, potențial creativ, capacitatea de reflecție asupra unor fenomene înconjurătoare, perseverență, sensibilitatea față de problemele sociale şi morale etc. [2; 4].

Pentru a ajunge la performanțe notabile, însă şi a contribui la dezvoltarea societății, astfel de elevi necesită programe educaționale speciale, calibrate în acord cu particularitățile lor de dezvoltare şi cu nevoile educaționale pe care le prezintă. Nu există o „rețetă unică" pentru proiectarea şi implementarea unor astfel de programe, însă specialiştii trebuie să țină cont de faptul că dotarea de nivel superior sau supradotarea sunt fenomene dinamice, care implică evoluții, stagnări sau involuții dictate de influențele din partea mediului, mai ales cele de ordin instructiv-educativ.

Referințe bibliografice:

1. Benito Y. *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională şi adaptare socială*. (trad.) Editura Polirom, Iaşi, 2003.
2. Crețu C. *Psihopedagogia succesului*. Editura Polirom, Iaşi, 1997.
3. Lee S.Y. & Olszewski-Kubilius P. *The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), 29-67. 2006.
4. Lubart T. *Concepts, définitions et théories*. In: T. Lubart (sous la coordination de). *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 12-35). Bréal Rosny-sous-Bois Cedex, 2005.

PERCEPȚII POZITIVE ÎN ÎNGRIJIREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

LUCIA GAVRILIȚĂ, *doctorandă*, I.Ş.E.

Abstract: *For a long time was considered that families with children with disabilities are families with ought future, unhappy families. In working with this families a positive coping or positive attitude have a big impact for all family members and helps to improve the well being and quality of life. The positive attitude works as a catalysis and is of great help especially when families are passing through difficult situations helping them to overcome this moments preventing stress and clinical depression.*

De-a lungul mai multor ani familiile cu copii cu dizabilități erau catalogate ca familii nefericite, familii la un pas de destrămare, familii care nu se pot bucura de viață. Impactul pe termen lung pe care îl are asupra familiei copilul cu dizabilități este diferit de la caz la caz. Multe studii [11; 12] privind sănătatea mentală a părinților copiilor cu dizabilități demonstrează că aceştia atestă un nivel mai sporit de stres atât emoțional, cât şi psihologic față de părinții cu copii fără dizabilități. Un copil care are devieri severe de comportament are un impact direct asupra stării de confort al părinților. Studiile demonstrează că acest impact este mai mare asupra mamelor în comparație cu tații, mamele fiind cele care de bună voie îşi asumă

întreaga povară a responsabilității privind creşterea şi dezvoltarea copilului. Practica demonstrează că familiile dezvoltă diverse strategii de coping cu problemele legate de dizabilitatea copilului său fie ajutate de un specialist, fie, şi acesta este cazul inclusiv ale familiilor din Moldova, acestea utilizează intuiția. Cercetările din ultimii douăzeci de ani [1] ne aduc clarificări în ce priveşte înțelegerea diferențelor individuale. Se credea că dizabilitatea copilului este direct proporțională cu situațiile dificile prin care trece familia şi cu stresul. Cu toate acestea aşa după cum naşterea unui copil fără dizabilități vine cu încărcătura emoțională şi cu un nivel anumit ridicat de stres, dar în acelaşi timp şi cu multe momente pozitive, aşa şi naşterea unui copil cu dizabilități poate avea impact pozitiv asupra familiei [3].

Mullins J.B. în lucrarea sa „*Vocile autentice ale părinților cu copii excepționali*" [10] face o analiză a 60 de cărți scrise de către părinți ai copiilor cu diverse dizabilități. El identifică că toți părinții se confruntă cu situații de stres emoțional, dar în acelaşi timp majoritatea autorilor au remarcat faptul că viața lor a căpătat o altă semnificație mult mai profundă. În unele situații familia şi-a schimbat valorile şi idealurile. Copiii cu dizabilități au contribuit la reevaluarea tradițiilor şi culturii familiei, astfel aducând un plus de valoare adăugată calității vieții lor. În analize similare a atitudinii taților, Hornby G. în lucrarea sa „*Trecerea în revistă a experiențelor taților în îngrijirea copiilor cu probleme de dezvoltare*" (*„A Review of Fathers' Accounts of their Experiences of Parenting Children with Developmental Disabilities"*) scoate în evidență faptul că pe lângă stările de stres prin care au trecut tații, aceştia au remarcat emoții pozitive puternice şi situații în care au trăit momente de neuitat alături de copilul lor cu dizabilități şi de ceilalți membri ai familiei [5].

Emoțiile pozitive în contextul stresului au fost analizate de către Lazarus, Kanner, şi Folkman [8]. Ei au înaintat ipoteza că în condiții de stres, când predomină emoțiile negative, emoțiile pozitive pot aduce un moment de respiro, o revigorare a forțelor care au fost utilizate în situațiile dificile sau de stres. Percepțiile sau atitudinea pozitivă pot avea un impact deosebit asupra tuturor membrilor familiei. Acestea acționează ca un rezervor care este de mare folos în situațiile dificile şi stresante prin care familia este nevoită să treacă de cele mai multe ori şi poate proteja membrii familiei de depresia clinică, spune un studiu efectuat de Folkman S. şi Mosokowitz JT [2]. Teoriile privind percepția pozitivă şi impactul acestora asupra familiilor cu copii cu dizabilități joacă un rol esențial în procesul de coping. Hobfoll [4; 8] în cartea sa remarcă faptul că multe persoane răspund pozitiv la situații negative astfel făcând față stresului şi împrejurimilor dificile. Reevaluarea unei situații dificile pentru a-i da o conotație pozitivă este considerată în continuare o abordare de coping pozitiv [2]. Acest tip de coping încurajează persoanele să se axeze pe valorificarea eforturilor şi în mod deosebit este important pentru susținerea eforturilor comune mai ales atunci când ne referim la efort de lungă durată. Un alt studiu [6] scoate în evidență că este nevoie de un eveniment traumatizant pentru ca acesta să servească ca catalizator pentru oricare transformare pozitivă.

Este foarte important pentru părinți să adopte o strategie de coping pozitiv pentru a promova creşterea respectului de sine, încrederea în forțele proprii şi construirea gândirii pozitive.

De-a lungul mai multor ani psihologii au fost preocupați de căutări în ceea ce priveşte gândirea pozitivă, beneficiile acesteia şi de condițiile în care oamenii se simt fericiți. Martin Seligman, psiholog la Universitatea din Pensilvania, numit în 1998, preşedinte al Asociației Psihologilor Americani, şi-a proiectat ca şi scop al activității sale în această funcție să găsească răspuns la întrebarea: „cum îi putem face pe oameni să radieze de bucurie, cum îi putem face fericiți?".

Deci, ce ne face să fim fericiți? [10] Bunăstarea şi toate lucrurile pe care le putem obține cu bani? O cercetare efectuată de către psihologul Diener demonstrează că odată ce necesitățile de bază ale persoanei sunt satisfăcute, venitul adițional are puțin de a face cu satisfacția emoțională. Poate - o educație bună? Poate - un Coeficient înalt de Inteligență (IQ)? Tinerețea? Din nou-nu. De fapt se întâlnesc, mult mai multe persoane în etate cu un nivel de satisfacție de viață mai înalt decât unele persoane tinere. Un studiu recent arată că persoanele cu vârsta cuprinsă între 20-24 de ani sunt triste 3, 4 zile pe lună, pe când persoanele cu vârstele cuprinse între 65-74 de ani – 2, 3. Căsătoria? Deşi în general este considerat că persoanele căsătorite sunt mai fericite decât cele necăsătorite, dar aceasta ar putea fi şi pentru că poate acestea au fost aşa şi înainte de căsătorie. Zilele însorite? Un studiu efectuat în 1998 demonstrează ştiințific că timpul nu influențează direct starea emoțională. Credința în Dumnezeu pare să fie un răspuns pozitiv la întrebare, dar un studiu

efectuat în 2002 de către cercetătorii Universității din Ilinois, condus de Diener şi Seligman scoate în evidență faptul că 10% din intervievați cu nivel înalt de stare de bine (fericire), studenți la aceeaşi Universitate, au fost cei cu legături strânse de familie sau prieteni, cu angajamente serioase pentru păstrarea acestor relații. Concluzia făcută în urma acestui studiu de către Diener a fost că pentru a fi fericiți avem nevoie să ştim că aparținem unui grup, unei comunități şi de aceea este foarte important să lucrăm pentru construcția comunităților şi a relațiilor dintre membrii acestei comunități.

În cadrul Universității din California psihologogul Sonja Lyubomirsky studiază care ar fi amplificatorii stării de bine (fericirii). Una din tehnici este că o dată pe săptămână să înregistrăm într-un jurnal personal toate binecuvântările pe care le-a avut persoana pe parcursul săptămânii, binecuvântări pentru care aceştia sunt satisfăcuți sau mulțumiți. Ea a scos în evidență că luându-şi timp special pentru ca în mod conştient subiecții să analizeze momentele pentru care au fost satisfăcuți şi mulțumiți pe parcursul a şase săptămâni fiecare a avut o creştere considerabilă a nivelului de satisfacție (*happiness*) personală în comparație cu grupul de control, care nu şi-au înregistrat stările de satisfacție. Exercițiile „mulțumirii" pot face chiar mai mult decât pur şi simplu ridicarea nivelului de satisfacție emoțională. În cadrul Universității din California, psihologul Robert Emmons a descoperit că acestea pot să crească tonusul muscular la pacienții cu probleme neuromusculare şi chiar să reducă oboseala şi durerile cronice. Cei care au înțeles beneficiile acestui exercițiu găseau de fiecare dată tot mai multe lucruri sau situații pentru care erau mulțumiți, remarcă Robert Emmos.

Un alt amplificator al stării de bine, susțin mai mulți psihologi ai psihologiei pozitive, sunt acțiunile de caritate sau altruism: vizitarea unei persoane la domiciliu, îngrijirea acesteia, acordarea ajutorului de care are nevoie, sau chiar şi ajutarea colegului de clasă la îndeplinirea temei de casă.

În practica sa, Centrul „Speranța" a remarcat că în clasele incluzive, unde copiii sunt încurajați să-şi ajute colegii cu dizabilități să meargă la baie, să-şi completeze agenda sau să îndeplinească tema de acasă, copiii fără dizabilități erau mult mai toleranți şi înțelegători cu frații şi surorile lor mai mici, în comparație cu perioada în care nu au avut această experiență. Într-o şcoală cu practici incluzive de la sudul Moldovei, în cadrul unei activități, copiii trebuiau să noteze cinci lucruri pe care le-ar face dacă ar avea o sumă anumită de bani. Copiii din clasa incluzivă au notat în exclusivitate lucruri pe care le-ar cumpăra/ face altora: părinți, bunei, frați, surori etc. pe când copiii din clasele obişnuite au notat în exclusivitate lucruri care le-ar face pentru ei înşişi: să meargă în excursie în Egipt, să-şi cumpere o geantă nouă etc.

O altă tehnică pentru ridicarea nivelului de satisfacție este scrierea scrisorilor de mulțumire celora care au făcut ceva semnificativ în viața ta: bunicilor, părinților, primului învățător etc. Acest exercițiu se recomandă a fi însoțit de vizita la persoana căreia îi este adresat mesajul şi citirea acestuia împreună. „*Remarcabil este faptul că persoanele care au făcut acest exercițiu cel puțin o singură dată, au avut indicatori ridicați ai nivelului stării de bine chiar şi o lună mai târziu*"- menționează Seligman. Cu toate acestea aceşti indicatori dispar trei luni mai târziu.

Mai puțin puternic, dar efectiv pe termen lung este exercițiul pe care Seligman îl numeşte „cele trei binecuvântări". În fiecare zi trebuie de rezervat timp special pentru a scrie trei lucruri care au mers bine şi de ce. În urma acestui exercițiu persoanele sunt mai puțin depresive şi considerabil mai fericite (nivel crescut de satisfacție) şase luni mai târziu după terminarea exercițiului.

Recomandarea psihologului Seligman este de a merge mai departe cu cercetările pentru a scoate în evidență aşa calități sau virtuți ca: generozitatea, umorul, starea de mulțumire etc. şi studierea relațiilor dintre acestea cu starea de bine sau fericirea. „În calitate de profesor nu-mi place să afirm asta, - zice Seligman - dar virtuțile legate de intelect aşa ca: curiozitatea, interesul pentru studii sunt mult mai slabe decât bunătatea, generozitatea şi capacitatea de a iubi". De ce oare exersând să fim mulțumitori (*exercising gratitude*), drăguți cu cei din jur şi alte virtuți de genul acesta ne ajută să ne ridicăm deasupra problemelor? „A dărui îți creează o stare de bine"- susține Peterson. Atunci când eşti implicat în acțiuni de voluntariat, eşti concentrat pe acea acțiune şi uiți de propriile probleme sau vezi că unele situații sunt mult mai dificile decât situația dificilă cu care tu te confrunți actualmente". Atunci când trecem printr-o situație mai dificilă este bine să ne imaginăm pe care treaptă a scării suferinței ne plasăm în comparație cu situații cu care se confrunta persoane pe care

deja le cunoaştem. Ori de câte ori vom face acest exercițiu imaginar vom vedea că sub treapta pe care ne-am plasat noi întotdeauna mai sunt trepte pe care se plasează alții care se confrunta cu situații mult mai dificile.

Eu am făcut acest exercițiu de multe ori şi atunci când mi-am imaginat unde m-aş plasa eu cu doi copii cu o dizabilitate atât de rară, încât medicii cei mai buni cunoşteau despre efectele acesteia doar de pe băncile Universității, necunoscând ce sfaturi să-mi dea nici în cele mai banale situații, chiar şi atunci am văzut că sunt trepte şi mai jos decât treapta pe care m-am plasat eu cu copiii mei şi acest exercițiu mi-a dat curaj să merg mai departe.

Referințe bibliografice:

1. Beresford B. *Resources and strategies: how parents cope with the care of a disabled child.* J Child Psychol Psychiatry 1994.
2. Folkman S., Mosokowitz J.T. *Positive Affect and the Other Side of Coping.* American Psychologist, 2000; 55: 647-654.
3. Hastings R.P., Taunt H.M. *Positive perceptions in families of children with developmental disabilities.* Am J Mental Retard, 2002.
4. Hobfoll SE. *Stress, Culture, and Community.* New York: Plenum, 1998. 30.
5. Hornby G. *A Review of Fathers' Accounts of their Experiences of Parenting Children with Developmental Disabilities.* Disability, Handicap, and Society, 1992; 7: 363-374.
6. Janoff-Bulman R. *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma.* New York: Free Press, 1992.
7. 8Lazarus RS. *Stress and Emotion: A New Synthesis.* New York: Springer, 1999.
8. Lazarus R.S., Kanner A.D., Follkman S. *Emotions: A Cognitive-Phenomenological Analysis.* In: Plutchik R, Kellerman H, eds. Theories of Emotion. New York, Academic Press, 1980, p. 189-217.
9. 2McConachie H. *Implications of a model of stress and coping for services to families of young disabled children.* Child: Care Health Dev 1994.
10. Mullins JB. *Authentic Voices from Parents of Exceptional Children*. Family Relations 1987; 36: 30-33.
11. Romans-Clarkson S.E., Clarkson F.E., Dittner I.D. et al. *Impact of a handicapped child on mental health of parents.* Br Med J Clin Res Edn 1986; 293: 1395–1397.
12. 1Sanders J L, Morgan S B. Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or Down syndrome: implications for intervention. Child Fam Behav Ther 1997; 19: 15–32.
13. WALLIS C. *The New Science of happiness "What makes the human heart sing? What they've found may surprise you".* TIME, JANUARY 17, 2005.

http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/images/TimeMagazine/Time-Happiness.pdf

PARTICULARITĂȚILE INTELIGENȚEI SOCIALE A STUDENȚILOR DIN PERSPECTIVA TIPULUI DE PERSONALITATE

MAXIM ILICCIEV, *doctorand*, I.Ș.E.

Résumé: *A présent, les recherches sur le développement des habiletés sociales sont très actuelles, parce que la réalité sociale devient de plus en plus complexe, le nombre des contacts sociaux entre les hommes accroît considérablement, avec des implications majeurs sur des diverses catégories de la vie, telles comme – l'avancement en carrière, le développement professionnel et personnel etc. L'importance du thème proposé vers la recherche est motivée au fait que l'intelligence sociale, comme objet de recherche dans le domaine psychosocial est un phénomène nouveau. L'intelligence sociale joue un rôle important dans la formation aux hommes du concept intuitif d'intelligence. Dans le plan théorique – le problème de la recherche est conditionné de la détermination et de la description des particularités et des facteurs de l'intelligence sociale.*

În societatea contemporană inteligența este definită ca un sistem complex de operații, care condiționează modul general de abordare şi soluționare a celor mai diverse situații şi sarcini problematice de către individ. Discuția despre inteligență aduce în prim plan adaptarea la situațiile noi, deducția şi generalizarea, corelarea şi integrarea într-un tot unitar a părților relativ disparate, consecințele şi anticiparea

deznodământului, compararea rapidă a variantelor acționale şi reținerea celei optime, rezolvarea corectă şi uşoară de probleme cu grade crescânde de dificultate. Astfel se conturează trei caracteristici fundamentale ale inteligenței, unde prima vizează capacitatea de a soluționa situațiile noi, cea de a doua rapiditatea, mobilitatea, supletea, flexibilitatea ei, în fine cea de a treia având legătură cu adaptabilitatea adecvată şi eficientă la împrejurări.

Importanța temei propuse spre cercetare se datorează acelui fapt că *inteligența socială*, ca obiect de cercetare în domeniul psihosocial este în esență un fenomen nou şi puțin investigat. La momentul actual definirea conceptului de inteligență socială este destul de dificilă, efectuând o referire la acest concept care în esență este unul foarte apropiat semantic față de alte noțiuni, cum ar fi abilitate socială şi competența socială. În plus, conceptul de inteligență socială se mai poate suprapune cu cel al inteligenței emoționale sau al constructelor operative interpersonale. În esență, reieşim din faptul că cercetătorii în domeniu nu pot ajunge la un comun acord în definirea unanimă a conceptului de inteligență socială, cercetarea acesteia devine foarte problematică şi confuză. Efectuând o analiză comparativă a abordărilor ştiințifice realizate de mai mulți cercetători în domeniu, putem afirma că inteligența socială este un concept cu multiple fațete constituite din trei componente diferite, respectiv componenta de percepție, cea de analiză şi cea cognitiv-comportamentală. În acest sens, persoanele cu inteligență socială sunt considerate a fi cele care au capacitatea de a produce un comportament adecvat pentru atingerea obiectivelor sociale scontate. Deşi inteligența socială este dificilă de cercetat din punct de vedere operațional de către psihometricieni, se pare că aceasta joacă un rol important în formarea la oameni a conceptului intuitiv de inteligență. De prea multe ori ideile convenționale despre inteligența socială s-au concentrat asupra unor abilități precum cunoaşterea socială sau capacitatea de a deduce regulile, protocoalele şi normele care ghidează comportamentul adecvat într-un context social dat, şcoala de cogniție socială, reducând talentul interpersonal la genul acesta de intelect aplicat interacțiunilor.

Totuşi pentru a ajunge la concluzii mai sigure în legătură cu diversitatea aspectelor inteligenței sociale au fost efectuate o serie de investigații de către următorii cercetători:

- Sternberg, Conway, Ketron şi Bernstein. Ei au constatat că factorul de bază al inteligenței sociale este *competența socială*, constituită din următoarele comportamente: **(Acceptarea celorlalți *aşa cum sunt* şi *pentru ceea ce sunt*. Admiterea greşelilor acestora, manifestarea interesului pentru lume în general. Punctualitatea la întâlniri. Prezența conştiinței sociale. Reflecția înainte de a vorbi şi acționa. Manifestarea curiozității. Evitarea emiterii unor judecăți pripite cu privire la ceilalți. Evaluarea corectă a importanței informațiilor în legătură cu problema socială obişnuită. Sinceritatea şi onestitatea față de sine şi față de ceilalți şi manifestarea interesului pentru mediul social apropiat.)**, pe care le consideră prototipice cu componentele inteligenței sociale [4, p. 37-55].
- Schneider, Ackerman şi Kanfer au evidențiat şapte componente ale competenței sociale ca factorul de bază al inteligenței sociale şi anume: **(Extraversiunea. Cordialitatea în relațiile cu ceilalți. Influența socială. Intuiția socială. Sinceritatea în relațiile cu ceilalți. Adecvarea socială. Inadaptabilitatea la relațiile sociale)** [3, p. 469-482].
- J. Kihlstrom şi N. Cantor au conturat şase abilități cognitive raportate la comportamentul social al indivizilor:
  - Capacitatea de a identifica stările mentale ale indivizilor;
  - Capacitatea de grupare a stărilor mentale identificate la alte persoane pe baza similarității;
  - Capacitatea de a interpreta conexiunile semnificative ale actelor comportamentale;
  - Capacitatea de a analiza succesiunile comportamentelor sociale;
  - Capacitatea de a fi flexibil în interpretarea schimbărilor în cadrul comportamentului social;
  - Capacitatea de a prevedea ce se poate întâmpla într-o situație personală [1, p. 197-214].

Un studiu asemănător a fost realizat de Kosmitzki şi John, care au întocmit o listă de 18 trăsături care, după părerea lor, descriau cel mai bine conținutul inteligenței sociale a unui individ. Astfel, au rezultat următoarele fațete prototipice pentru conceptul investigat. **(Înțelegerea profundă a gândurilor, sentimentelor şi intențiilor celorlalți. Capacitatea de relaționare cu ceilalți, deținerea unor cunoştințe**

solide legate de legile şi normele relațiilor interumane. Capacitatea de acceptare a punctului de vedere al altora. Adaptarea perfectă la noi situații sociale. Cordialitatea şi afecțiunea în relațiile cu ceilalți. Deschiderea în cadrul relațiilor cu ceilalți spre noi experiențe, idei şi valori) [2, p. 11-23]**.**

Un număr mare de studii sunt dedicate problematicii caracteristicilor intelectuale şi de personalitate, la vârsta anilor studenţeşti, perioada în cadrul căreia se formează primele planificări ale vieții, se determină gradul de conştientizare a activităților sale, formarea abilităților de comunicare eficientă şi stabilirea cercului de prieteni. Dezvoltarea intelectuală şi formarea personalității, la etapa dată, devine un proces conştient.

Actualitatea este strâns legată de problemele practice şi cerințele învățământului modern vizavi de oportunitatea pregătirii absolvenților, instituțiilor superioare, pentru viață şi activitatea profesională în condiții economice noi. În prezent, cercetările privind dezvoltarea abilităților sociale sunt foarte actuale, deoarece realitatea socială devine din ce în ce mai complexă, numărul contactelor sociale între oameni se măreşte considerabil, cu implicații majore asupra diverselor categorii ale vieții precum - avansarea în carieră, dezvoltarea profesională şi personală etc. Eficiența activității profesionale depinde nu numai de calificare şi de profesionalism, dar şi de capacitatea de a stabili relații sigure, puternice şi constructive cu o mulțime de oameni. Inteligența socială capătă conotația unei calități profesionale relevante şi necesare oricărei persoane care tinde spre o activitate profesională şi publică de succes.

Confruntându-se cu unele dificultăți de interacțiune, la etapa de trecere spre o viață independentă, tinerii simt o necesitate de a oferi un sens experiențelor personale, fapt pentru care au nevoie şi de ajutorul pedagogilor. Actualmente, instituțiile de învățământ oferă o multitudine de posibilități pentru a obține diverse cunoştințe de natură profesională, fără a se concentra pe probleme grave în comunicare, în cazul majorității studenților. Umanizarea procesului de instruire şi educație este strâns legată de creşterea numărului de discipline, subiectul cărora este individul şi societatea. Dar, obținerea cunoştințelor de orientare practică despre propria lor persoană şi despre alți indivizi, este posibilă doar în cazul, când instituția de învățământ superior prestează cursuri şi programe educaționale speciale, utilizând metode interactive de învățare.

Dacă ne vom referi direct la subiectul abordat, atunci argumentul de bază se va rezuma la faptul că inteligența socială se referă la abilități specifice de interacțiune socială a persoanelor, care la rândul său sunt actorii acestei interacțiuni, întotdeauna diferiți din cauza principiului individualității, ce se reduce la producerea unor anumite comportamente pe care le consideră dezirabile, adică în concordanță cu felul său de a percepe realitatea sau mai corect spus a tipului său de personalitate. Astfel, ne vom referi la situația de criză ce s-a instaurat practic pe toate palierele sociale cu implicații şi consecințe multiple, rareori favorabile pentru indivizi şi adaptarea socială a acestora. În condițiile actualului mediu social, în continuă schimbare, oricine îşi doreşte să găsească un loc potrivit în cadrul societății căreia îi aparține, un loc unde va putea demonstra şi unde îi va fi valorificat potențialul, unde se va simți apreciat, securizat, unde îşi va putea continua evoluția psihosocială plină de satisfacții personale. Continuând şirul logic al gândurilor, ne propunem să cercetăm tinerii din cadrul instituțiilor de învățământ superior, ca una din cele mai importante etape în procesul dobândirii de către student, viitor tânăr specialist, a statutului de membru activ al societății.

Totuşi în procesul de cercetare a literaturii de specialitate, au fost depistate dovezi incontestabile a existenței următoarelor contradicții investigaționale:

- între necesitatea de a examina relația dintre particularitățile caracteriale şi inteligența socială, la fel şi deficitul de cunoştințe teoretice despre factorii socio-psihologici ce determină caracteristicile inteligenței sociale;
- în cadrul procesului educațional: dezvoltarea abilităților de înțelegere a altor persoane poate contribui la apariția comportamentului de protecție, compensând astfel, prin intermediul inteligenței sociale, incapacitatea de a interacționa cu ceilalți oameni. În cazul în care abilitățile cognitive, ce intră în componența inteligenței sociale, nu sunt într-atât de dezvoltate, persoana se confruntă cu dificultăți în comunicare, limitând astfel şansele la o autodezvoltare de succes.

Programele existente ce se referă la dezvoltarea inteligenței sociale, sunt orientate preponderent spre dobândirea cunoştințelor despre procesul de comunicarea, dar nicidecum spre abilități de înțelegere şi interacțiune cu ceilalți oameni.

Dorința de a găsi modalități eficiente pentru soluționarea contradicțiilor determinate a şi constituit problema cercetării noastre.

În plan teoretic - problema cercetării este condiționată de determinarea şi descrierea particularităților şi factorilor inteligenței sociale la studenți cu diferite tipuri de personalitate, care determină gradul de înțelegere adecvată a celorlalți şi gradul de interacțiune eficientă cu aceştia.

În plan practic, scopul propus spre realizare se referă la elaborarea unui program de dezvoltare a inteligenței sociale la studenții ce manifestă multiple dificultăți în procesul de interacțiune cu ceilalți oameni.

Referințe bibliografice:

1. Kihlstrom J., Cantor N. *Social intelligence and personality: There's room for growth.* In: R.S. Wyer & T.K. Srull (Eds.), Advances in Social Cognition. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989. p. 197-214.
2. Kosmitzki C., John O. *The implicit use of explicit conceptions of social intelligence.* Personality & Individual Differences. Vol. 15. 1993, p. 11-23.
3. Schneider R., Ackerman P., Kanfer R. *To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence.* Personality & Individual Differences. Vol. 21. 1996, p. 469-482.
4. Sternberg R., Conway B., Ketron J., Bernstein M. *People's conceptions of intelligence.* Journal of Personality & Social Psychology. Vol. 41. 1981, p. 37-55.

MANIFESTAREA FENOMENULUI DE CONFORMISM ÎN GRUPUL DE PREADOLESCENȚI

LILIA PAVLENKO,
cercetător ştiințific, I.Ş.E.

Abstract: *This paper article presents an experimental study of the Phenomenon of Comformity relevance in the teenager's group as social interaction characteristic.*

O caracteristică integrală a sistemului de relații interpersonale într-un grup social este gradul de coeziune, indicii cărora poate servi frecvența sau gradul de coincidență a opiniilor, atitudinilor, estimărilor şi pozițiilor membrilor grupului în ceea ce priveşte obiectele cele mai semnificative pentru ei. Coeziunea este un concept-cheie elaborat de K. Lewin în contextul *teoriei dinamicii grupului* şi este definit „câmp de forță totală sau câmp social", ce are ca scop „redistribuirea forțelor în interiorul acestuia şi reinstalarea într-un nou echilibru" [apud. 2, p. 219]. Cu cât grupul este mai coeziv, cu atât el răspunde nevoilor persoanelor în încărcarea emoțională a relațiilor interpersonale. În astfel de grupuri se creează o atmosferă plină de atenție şi sprijin reciproc, apare sentimentul identității de grup, ataşamentul emoțional, acceptarea sarcinilor comune. Coeziunea oferă grupului stabilitate chiar şi în circumstanțele cele mai frustrante.

Printre mecanismele de formare a coeziunii de grup studiate până în prezent un loc aparte îi revine *influenței* sau *presiunii grupului*. În rezultatul ei are loc supunerea individului celorlalți membri ai grupului în prezența unui conflict între opiniile acestora. Un astfel de grad de subordonare a individului la presiunea grupului a fost numit *conformism* sau *comportament conformist.* Fenomenul de conformism înseamnă în fond cedarea în fața presiunii grupului. Modelul comportamentului conformist pentru prima dată a fost studiat experimental de S. Asch în 1951. Experimentul lui Asch are meritul de a constata factorii care îl determină pe individ să negocieze cu grupul, unul din ei fiind conştiința dezacordului dintre sine şi celălalt, dezacord care generează un conflict generator de incertitudine, anxietate, ce pare să se rezolve prin adoptarea unei atitudini de dependență a unuia față de celălalt [apud 2, p. 244-245]. Acest factor decisiv în analiza conformismului a fost analizat şi de L. Festinger (1954) [apud 5, p. 188]. care a introdus în psihologia socială conceptul „disonanței cognitive", adică conştientizarea de către individ a convingerilor sale care sunt opuse părerilor altei persoane sau grupului. În aşa mod, sentimentele ce apar sunt însoțite de o anumită stare tensionată (neplăcere sau confuzie). Evident, individul tinde să evite situațiile, care alimentează tensiunea.

Din experiența lui Asch, se subliniază prin conformare la opinia majorității „tocmai această tendință de evitare a unui conflict cu aceasta” [1, p. 12].

Deşi în accepțiunea uzuală, termenul de conformism are uneori conotații negative, în cele mai multe cazuri, el are o funcție foarte importantă, aceea de a asigura ordinea şi stabilitatea în interacțiunile cu ceilalți. Acest obiectiv orientează specialiştii în ultimii ani către cercetarea fenomenului conformismului în grupurile de elevi.

În continuare, prezentăm rezultatele unui studiu, efectuat pe un eşantion de 78 de subiecți, repartizați în trei grupuri (A,B şi C), elevi ai claselor a şaptea din liceele municipiului Chişinău. Proba aplicată - ***Testul ZWEI PERSONUNE*** a fost elaborată de H. Henning (1927), descrisă mai detaliat de Ursula Şchiopu [4, p. 316]. Pe parcursul desfăşurării acestei probe au fost înregistrate date, care au constatat fenomenul conformismului la vârsta cercetată. Astfel, rezultatele obținute pentru trei grupuri de preadolescenți sunt expuse în figura de mai jos:

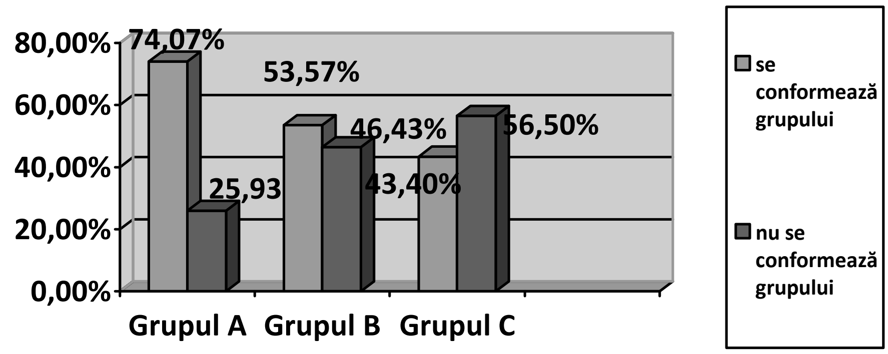


Figura 1. **Manifestarea conformismului la preadolescenți**

Cel mai înalt indiciu de conformism, reieşind din datele diagramei, l-a dovedit grupul A cu 74,07% față de grupul B (53,57%) şi grupul C (43,40%).

Cercetătorii Ausubel, Robinson au constatat un maximum de conformism la vârsta de 12 ani pentru fete şi la 15 ani pentru băieți [apud 4, p. 147]. Dacă am raporta aceste date la rezultatele de mai sus, diferențiind fiecare grup după gen, am obține: în grupul A raportul dintre fete şi băieți – 20 fete/7 băieți; pentru grupul B – 14 fete/14 băieți; pentru grupul C – 13 fete/10 băieți. Astfel, nivelul înalt al manifestării conformismului în grupul A poate fi motivat de numărul de fete din această clasă de elevi. În opinia Dorinei Sălăvăstru „*pentru preadolescent nu există nici un argument mai puternic în legătură cu un lucru pe care l-a făcut decât faptul că toți ceilalți fac la fel. Pentru a se elibera de anxietatea generată de amenințarea unei posibile dezaprobări, adolescentul tinde să se conformeze mai mult decât este necesar*” [3, p. 146]. Alte cercetări (Snyder&Ickes, 1985) denotă că „*cel mai înalt grad de conformism manifestă persoanele, care au nevoie de susținere socială*” [apud 5, p. 276]; M. Deutsch şi H. Gerard susțin că “*există şi o altă motivație a conformismului indivizilor la opiniile grupului, şi anume nevoia de a avea relații neconflictuale cu ceilalți, dorința de a fi acceptat de grup şi teama de eventuale sancțiuni ale grupului*” [apud. 4, p. 143]. Posibil, rezultatele în acest grup scot în evidență atât nevoia de susținere socială, cât şi tendința de a respecta normele de grup, de a nu conflicta cu colegii. Aceste motive sunt valabile şi pentru următorul grup de subiecți. În grupul B raportul dintre fete şi băieți este egal şi datele obținute sunt aproape identice pentru nivelul *de manifestare a conformismului*, ceea ce iarăşi confirmă explicația. În grupul C, cu toate că numărul fetelor nu întrece cu mult pe cel al băieților, nivelul manifestării conformismului este mai scăzut ca în primele două grupuri. În acest caz, observăm indici mai ridicați ai atitudinilor nonconformiste, care de fapt, după cum relatează cercetătorii [4, p. 146], sunt consecințe ale imaturității psihice la preadolescenți, ale rezistenței elevilor la normele şcolare, care poate să nu fie legată de ideea de normă, ci de stilul de aplicare a acestora.

În final, investigația dată a dovedit la vârsta preadolescentă un nivel mai înalt de manifestare a conformismului în clasele unde raportul dintre băieți şi fete este în favoarea fetelor; atunci, când elevii necesită susținere socială; când respectarea normelor sociale favorizează interacțiunile între elevi şi le

asigură stabilitate. Menționăm, că pe măsură ce preadolescentul se maturizează tendințele spre conformism sunt însoțite treptat de tendințe de manifestare a individualității şi autonomiei.

Subliniem că, situațiile cele mai dificile apar anume la vârsta preadolescentă, când aprobarea sau dezaprobarea colegilor devine forța cea mai influentă în motivația conduitei. Cu cât este mai accentuată nevoia de afiliere la grup, dorința de acceptare şi aprobare socială, de stimă de sine, cu atât mai puțin capabil va fi un elev să reziste presiunii grupului şi cu atât va fi mai inclinat să se conformeze, să-i urmeze pe ceilalți, sperând să se facă acceptat. Respectiv, acest aspect al personalității preadolescentului, necesită din partea atât a profesorilor, cât şi a părinților multă atenție, susținere în dezvoltarea capacităților de autoafirmare, de creştere a independenței, totodată şi în prevenirea unor atitudini nonconformiste.

Referințe bibliografice:
1. Moscovici S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Polirom, Iaşi, 1998.
2. Neculau A. *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Polirom, Iaşi, 1996.
3. Sălăvăstru D. *Psihologia educației.* Polirom, Iaşi, 2004.
4. Şchiopu U. *Psihodiagnostic*. „Semne'94”, Bucureşti, 2002.
5. Майерс Д. *Социальная психология*. М., 1987.

MESAJUL DIDACTIC ÎN CONTEXTUL CUNOAŞTERII CONTEMPORANE

INA MORARU, *doctorandă,*
lector superior, ULIM

Abstract: *Message teacher relationship favors knowledge - teacher. Teacher focuses on the transmission of information, instructions on content and programs. Communication style with the student lecturer / student / generate states / activism, mood, health status, anxiety. The impact is therefore to occur through ad hoc contextual manipulations, meaning that requires interlocutors and makes them act accordingly, changing the characteristics of the situation, actually change the meaning of the phenomenon, since its meaning depends on the situation.*

Sistemul pedagogic tinde să se plaseze la un nou nivel performanțial şi este în continuă căutare a noilor metode de predare. De asemenea în fața pedagogilor apare problema permanentă de dezvoltare conceptuală în procesul de învățământ şi determinarea temelor actuale, conținutului lor, metodelor eficace de predare /manipulative sau persuasive/ a informației, întocmirea planului de învățământ şi încadrarea în el.

Pedagogia „are ca obiect elaborarea unei doctrine a educației, în acelaşi timp teoretică şi practică, precum doctrina moralității a cărei prelungire este, şi care nu este exclusiv nici ştiință, nici tehnică, nici filosofie, nici artă, dar toate acestea la un loc şi ordonate după articulații logice”. În accepțiunea lui Constantin Cucoş pedagogia este ştiința educației care „studiază esența şi trăsăturile fenomenului educațional, scopul şi sarcinile educației, valoarea şi limitele ei, conținutul, principiile, metodele şi formele de desfăşurare a proceselor paideutice” [1, p. 35].

Mesajul didactic privilegiază relația cunoştințe – pedagog. Dascălul se axează pe transmiterea de informații, pe instrucțiuni, pe conținuturi şi programe. Celelalte două procese /formare şi învățare/ ori sunt diminuate şi subordonate, ori lipsesc cu desăvârşire. Procesul de formare privilegiază autonomia educațiilor, aceştia fiind atraşi în actul formării proprii. Procesul de învățare îi vizează pe studenți /elevi/ în raportul lor cu cunoaşterea. Atât prin munca independentă, cât şi prin dirijarea procesului de către pedagog, actul didactic se concentrează pe încorporarea unor experiențe spirituale de către elevi.

Abordarea ingenioasă, cere de la lectori de a lua decizii privind rezultatul dorit, determinarea abordărilor individuale pentru fiecare individ, modificarea procesului de gândire a audienților /Abramova G.S.; Baigorodova L.B.; Vîgotskii L.S./, pentru aceasta lectorul este necesar să posede tehnici psihopedagogice, care pot determina stilul relațiilor lector – student.

Stilul de comunicare a lectorului cu studentul /elevul/ generează stările de /activism, dispoziție, starea de sănătate, anxietate [4]. În cadrul modelului didactic, conform teoriei behavioriste, formula de percepere a informației este: **„Stimul – reacție –facilitare".**

Stimulul presupune cauza sau situația/ întrebarea, problema care a provocat acțiunea. Reacția la stimul – însăşi acțiunea fizică sau psihică, facilitare – semn de perceperea corectă a materialului, notă sau facilitare bănească [6]. Prin utilizarea variată a tipurilor, rețelelor şi strategiilor de comunicare se conturează şi problema stilului de dirijare a comunicării de către lector. Din perspectiva direcției informaționale, rețelele de comunicare pot fi văzute drept**:**

Descendentă – de la student /elev/ la lector. Abuzul duce la centralism, suferă climatul participativ

Ascendentă – de la student la lector. Studentul devine subiect, posedă şi transmite informații, se afirmă, îşi formează opinii conştiente;

Orizontală – între studenți /elevi/: inter şi intragrup [3]. Este acea etapă a comunicării, când studenții /elevii/ şi-au format deja o părere, posedă argumente şi abilități de convingeri.

Panasiuc A. evidențiază 4 canale existente de circulație a informației:

1. „conştient - conştient"
2. „subconştient – conştient"
3. „conştient – subconştient"
4. „subconştient – subconştient" – acest canal este cel mai simplu, chiar autorul a introdus termenul de „imitarea informației subconştiente" [6].

Trebuințele universale ale inconştientului şi procesul de comunicare în cazul nostru, aceasta se referă la relația student /elev/ - lector /profesor/ - sunt câteva momente foarte importante ca: inconştientul, mesajul /didactic/, logos, pafos, ătos, tendința spre putere. De regulă structura clasică a mesajului didactic se reduce la schema următoare: **Obiect –profesor /lector/ - student /receptorul informației/.**

Însă în modelul nou al mesajului didactic acest model capătă o altă formă: **student /receptorul informației/- abilități de lector – obiect – lecție /prelegere/ - student /receptorul informației/** [5, p. 162].

Mesajul didactic este în mare măsură diferit de nivelul subiectiv-obiectivat şi, totodată, mult mai vast. Acesta se realizează pe trei niveluri:

1. Logic
2. Paraverbal
3. Nonverbal

Dintre acestea, nivelul logic (deci cel al cuvintelor) reprezintă doar 7% din totalul mesajului de comunicare; 38% are loc la nivel paraverbal (ton, volum, viteza de rostire...) şi 55% la nivelul nonverbal (expresia faciala, poziția, mişcarea, îmbrăcămintea etc.).

Este foarte important de cunoscut totalitatea formulelor determinante ale simțului predominant al unei persoane: mesajul didactic al lectorului trebuie să fie structurat astfel, încât să se adreseze tuturor persoanelor prezente la moment, iar informația să fie receptată.

- Simțul predominant este văzul: „Văd sensul…", „Mie îmi pare că…", „Îmi pare…", „viziune îngustă", „avem aceeaşi viziune…". Formula de salutare: „Mă bucur să te văd"...
- Simțul predominant este tactil (kinestezic): „Simt că e bine", „Să punem mâna pe…", „Mi-a ieşit din minte", „Să punem cărțile pe masă", Formula de salutare: Ce mai faci?, Cum te simți?...
- Simțul predominant este auditiv: „Am auzit ce-ai spus", „tare şi răspicat", „N-a auzit nimeni de…", „cuvânt cu cuvânt". Formula de salutare: „am auzit că vii astăzi" sau „am auzit că îți merge bine...".
- Simțul predominant este digital – tipul gânditor /oameni „calculatoare"/. Acest tip de persoane utilizează cuvintele lor preferate ca: „interesant", „urmează", „ştiu". Pentru ei cel mai important este dialogul intrapersonal [2].

După Emile Plachard pedagogia „se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie şi cu ceea ce se face. Este deci ştiința descriptivă, teorie normativă, realizarea practică". Acțiunea pedagogică funcționează ca o comunicare manipulativă mai este numită /violență simbolică / iar condițiile ei de emergență sunt date de existența următoarelor repere:

- Existența unui emițător /instanța pedagogică/ ce dispune de o anumită autonomie relativă;
- Existența unuia /mai mulți /receptori cărora l-i se impune un raport de comunicare pedagogică;
- Exercitarea unei acțiuni pedagogice, ea însăşi susținută printr-o autoritate pedagogică ce permite o muncă educațională a cărei productivitate se măsoară prin durabilitate, transpozabilitate şi exhaustivitate;
- Funcționarea unui principiu generator al schemei de gândire, al percepțiilor, al aprecierilor şi al acțiunilor, este vorba de un principiu ce produce practici corecte şi reproduce structuri numite obiective**.**

Arta de a influența în relațiile de comunicare interpersonală, ar cuprinde:

- Sugestia;
- Convingerea;
- Contaminarea psihologică;

În lucrarea lui T.M. Nicolaev sunt menționate câteva mecanisme de influență psihologică.

1. replici universale, care în principiu nu pot fi verificate, din această cauză ele nu se supun discuției;
2. generalizări / generalizări de masă/: pe clase de oameni, în timp;
3. indicarea indirectă la normele în societate;
4. informația este prezentată ca presupunere;
5. sabotajul comunicativ, aici replica precedentă fiind ignorată, iar ca răspuns se prezintă o altă informație.

Influențarea depinde de sensul final al conduitei, realizat prin manipularea obiectelor constitutive ale contextelor. A influența înseamnă deci a face să apară, prin manipulări contextuale ad-hoc, un sens care se impune interlocutorilor şi îi determină să acționeze în consecință. Dacă sensul unui fenomen sau al unui obiect este relativ la contextul în care se găseşte sau, mai general este relativ la situația din care face parte, atunci manipularea sensului devine o manipulare a situației. Într-adevăr, modificând caracteristicile situației, modificăm de fapt sensul fenomenului, de vreme ce semnificația lui depinde de situație.

Referințe bibliografice:

1. Cucoş C. *Minciună, Contrafacere, Simulare, o abordare psihopedagogică.* Polirom, Iaşi, 1997.
2. Cramar M. *Psihologia stilurilor de gândire şi acțiune umană*. Polirom, Iaşi, 2002.
3. Sadovei L. *Impactul Competenței comunicative a cadrului didactic asupra eficienței procesului educațional.* Simposia Profesorului, Chişinău, 2003, p. 14-16.
4. Бережнова Н.Д. *Влияние педагогических стилей общения на мыслительные процессы учащихся в лицеях.* Accesibil pe internet, http://www.myword.ru
5. Голяренко Л.Д. *Педагогическая психология для высших учебных заведений*. Феникс, Ростов–на Дону, 2006.
6. Конгер Ж. *Четыре шага к убеждению*. 2007. Accesibil pe internet, www.elitarium.ru
7. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Смысл, Москва, 1997.
8. Шаталов В.Ф. *Эксперимент продолжается*. Педагогика, Москва, 1989.

ROLUL COMPETENȚEI DE „*A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI*” ÎN PROCESUL ADAPTĂRII PEDAGOGICE A STUDENȚILOR

EUGENIA FOCA, *lector, doctorandă,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Learning to learn' competence is the ability to pursue and persist in learning, to organize one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one's learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to university adaptation successfully.*

Încadrarea studentului în mediul universitar implică o nouă formă de adaptare pedagogică şi socială, care reflectă măsura în care el reuşeşte să răspundă cerințelor programate cu privire la conduita sa şi a competențelor formate, atât de indispensabile unei integrări socio-profesionale viitoare [1, p. 5].

După cum evidențiază cercetătorul român Coaşan A. „adaptarea reprezintă un proces de modificare, de ajustare, de transformare a studentului pentru a deveni „apt pentru” (universitate), „capabil de”(a face față cerințelor instructiv-educative şi de a fi în acord cu normele şi regulile pretinse de curricula universitare, pentru a dobândi cu succes statutul şi rolul studentului. Totodată adaptarea apare „ca proces de organizare a relației dintre subiect şi condițiile mediului determinat”.

În concepția piagetiană, „adaptarea desemnează procesul de echilibrare între *asimilare* şi *acomodare*, intervenit în cadrul interacțiunii dintre om şi realitatea înconjurătoare” [6, p. 12].

Asimilarea este procesul prin care o schemă de acțiune este transferată de la o situație la alta, prin absorbirea noilor informații, de exemplu studentul va învăța *cum se face un în general un conspect*. Acomodarea este procesul prin care schema este adaptată pentru a se potrivi cu noua informație, de exemplu *cum se face un conspect la o anumită disciplină.*

Dacă vom raporta acest mecanism la particularitățile activității instructiv-educative, putem afirma că adaptarea studentului reprezintă calitatea şi eficiența realizării concordanței relației dintre personalitatea studentului şi cerințele mediului universitar. În realizarea finalităților propuse în procesul instructiv-educativ studentul trebuie să se conformeze cerințelor, adică să-şi formeze competențele necesare pentru profesia pedagogică. Studentul va învăța cum să învețe în general, dar şi procedurile specifice fiecărei discipline universitare.

Adaptarea universitară are două dimensiuni fundamentale: *adaptarea pedagogică* (instrucțională) şi adaptarea relațională. Se poate considera un student adaptat din punct de vedere pedagogic dacă se poate vorbi de adaptarea acestora la formele şi tehnicile de organizare a învățării în mediul academic; *adaptarea relațională* a studentului se referă la stabilirea relațiilor interpersonale armonioase cu cadrele didactice şi colegii.

Formarea competenței de „a învăța să înveți” va contribui la adaptarea pedagogică a studenților în măsura în care aceştia vor accepta şi vor aplica tehnici şi metode de învățare academică independentă.

Competența reprezintă rezultatul punerii în aplicație de către o persoană plasată în situație, într-un context determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selectarea, mobilizarea şi organizarea acestor resurse şi pe acțiunile pertinente, care îi permit persoanei să trateze reuşit această situație [2, p. 107].

La nivelul academic competențele specifice muncii intelectuale sunt înțelese drept o combinație de aptitudini, cunoştințe, deprinderi, abilități şi atitudini necesare studenților şi viitorilor specialişti ai învățământului superior, de care au nevoie pentru adaptarea instrucțională eficientă, dar şi pentru traseul reuşitei academice şi planificarea unei cariere profesionale de succes.

În contextul formării pentru cariera didactică competența de „a învăța să înveți” reprezintă una din competențele cheie, stabilite de societatea de astăzi, bazată pe cunoaştere. „A învăța să înveți” este abilitatea de a persevera în învățare, de a-şi organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului şi informațiilor, atât individual, cât şi în grup. Această competență include conştientizarea procesului şi nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile şi abilitatea de a depăşi obstacolele

pentru a învăța cu succes (*Reccomendation of the European Parlement and the Council of 18 December on key competences for lifelong laerning, Bruxelles: 2006).*

Competenta de a învăța reprezintă capacitatea de a urmări şi de a persevera în învățare, de a-şi organiza propria învățare. Aceasta competență include conştientizarea propriilor procese şi nevoi de învăţare, prin identificarea oportunităților disponibile şi a capacității de a depăşi obstacole în scopul de a învăța cu succes.

Formare competenței „a învăța să înveți" are influențe benefice asupra calității, performanțelor şi eficienței învățării şi perfecționării, deoarece ceea ce însuşeşte studentul singur devine convingere personala, atât în plan teoretic, cât şi practic, asigurând o pregătire temeinică, valoroasă, competentă şi creativă pentru viitoarea cariera didactică.

Competența de a învăța desemnează abilitatea subiectului de a acționa asupra propriei învățări şi se referă la abilitățile celui care învață de a înțelege, a controla activ procesul şi rezultatul propriei învățări.

Ce este învățarea? Răspunsurile le vom reflecta în următoarele enunțuri: „învățarea înseamnă o atitudine față de cunoaştere, față de viață, acționare şi practicare de metode, noi priceperi şi valori necesare pentru a trai într-o lume în continuă schimbare, procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi"

„Învățarea este un proces al cărui rezultat constă într-o schimbare comportamentală durabilă, profundă pe calea uneia dintre formele de obținere a experienței, exersării şi observării, în confruntarea subiectului cu mediul său personal sau cu rezultatul vizibil al unui sistem de tratare/procesare a informațiilor" [5, p. 15].

Deci, învățarea este precum o muncă sau o creație, iar diversitatea modurilor de a învăța se repercutează apoi asupra rezultatelor învățării. Acest proces poate fi desfăşurat spontan, la întîmplare, şi în acest caz studentul va avea rezultate academice scăzute şi de slabă calitate, deci studentul nu va fi adaptat din punct de vedere instrucțional [4, p. 285].

Însă învățarea poate fi desfăşurată sistematic, planificată ştiințific şi organizată corespunzător şi atunci şi rezultatele vor fi pe măsura aşteptărilor, cu performanțe preconizate.

În literatura de specialitate sunt evidențiați următorii „paşi" pentru organizarea unei învățări independente eficiente:

1. *Planificarea studiului în mod riguros*: evaluarea timpului disponibil, inventarierea materialului de studiat şi a dificultăților acestuia; elaborarea unui calendar de studiu: planului cadru, planului curent şi a orarului zilei.
2. *Organizarea corectă a studiului ştiințific*: stabilirea obiectivelor, analiza resurselor, crearea condițiilor potrivite de studiu, alegerea mijloacelor de studiu adecvate, verificarea rezultatelor.
3. *Studierea şi aplicarea tehnicilor de învățare independentă*: lectura inteligentă a textului ştiințific, luarea notițelor, elaborarea organizatorilor grafici.
4. *Organizarea şi prelucrarea inteligentă a conținuturilor*: planul de idei, notițele schematice, referatul, recenzia, tezele, prezentările de carte, sinteza, rezumatul, conspectul, comentariul.
5. *Aprecierea situațiilor criză şi managementul eficient al anxietății şi stresului academic*: dezvoltarea atitudinii pozitive, antrenarea tehnicilor de relaxare, monitorizarea somnului.
6. *Valorificarea eficientă a rezultatelor studiului*: realizarea lucrărilor scrise, pregătirea teoretică şi psihologică pentru examene, susținerea examenelor [4, p. 287].

Vom sintetiza, afirmând că adaptarea pedagogică a studenților în mediul universitar va fi eficientă acolo unde studenții vor fi „înarmați" cu instrumente de învățare independentă, ce le-ar permite să acumuleze şi să dezvolte abilități şi competențe necesare activității de-a lungul traseului universitar.

Referințe bibliografice:

1. Coaşan A., Vasilescu A. *Adaptarea şcolară.* Editura ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988.
2. Design-ul procesului de învățare bazat pe abordarea centrată pe student : curs de formare
3. *pentru cadrele didactice universitare.* / colectiv de aut: Cabac V., Schreusrs J. et al. Continental Grup, Chişinău, 2012.
4. Focşa-Semionov S. *Învățarea autoreglată: Teorie şi aplicații educaționale.* Epigraf, Chişinău, 2010.

5. Negreț-Dobridor I. *Didactica nova*. Editura Aramis Print, Bucureşti, 2005.
6. Neacşu I. *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. Universitatea Bucureşti, 2006. Disponibil on-line la adresa: http://www.unibuc.ro/uploads_ro/36833/Invatarea_academica_independenta.pdf
7. Piaget J. *Naşterea inteligenței la copil.* Colecția: Pedagogia Secolului XX. Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
8. Stupacenco L., Scurtu E. *Lucrul individual – formă de organizare a procesului de învățământ: Abordare metodică.* Presa univ. bălțeană, Bălți, 2007.

PROBLEMA INTEGRĂRII COPIILOR HIPOACUZICI ÎN SISTEMUL EDUCATIV CONTEMPORAN

ADINA PLĂTICĂ,
doctorandă, U.S.M.

Abstract: *People with disabilities – the social phenomenon which cannot be avoided by any company in the world. They are members of the community and have the same rights and responsibilities. The problem of disabled children in the Republic of Moldova is today one of the most urgent and top priority of educational policy.*

Persoanele cu dizabilități - un fenomen social, care nu poate fi evitat de nici o societate din lume. Ei sunt membri ai comunității şi au aceleaşi drepturi şi responsabilități. Din păcate în orice societate, mai mult sau mai puțin, se întâlnesc persoane care nu tolerează această categorie de cetățeni. În conştientul a mai mulți oameni imaginea persoanelor cu dizabilități este asociată cu slăbiciune, dependență, lipsa de speranță, cerând o atenție constantă şi de îngrijire. Foarte des putem auzi cum în calitate de înjosire se folosesc fraze ca: „*De ce te comporți de parcă ai fi Daun*?”, „*Semeni cu un idiot*!”, „*Măi chiorule*!” sau „*Măi surdule*!”. Andreea Nagy scrie că „investigațiile făcute în Marea Britanie evidențiază faptul că persoanele cu deficiențe de auz sunt privite de societate uneori cu dispreț, numindu-i pe aceşti oameni „*dumb people*” (din eng. – „tâmpiți”)” [2]. Tinerii cu dizabilități devin marginalizați foarte uşor. Nu au un loc în societate. Nu cunosc cerințele societății: nu pot fi numiți soți buni, nici părinți buni, nu îşi pot câştiga traiul, deoarece sunt impuse bariere ale accesului şi mai ales de atitudine - atitudinea celorlalți față de ei.

Statistica țărilor dezvoltate, care au cele mai bune politici sociale şi de integrare din lume, arată că în Suedia 85% de persoane cu dizabilități locuiesc în locuințe inaccesibile, în Marea Britanie şi SUA 67% din persoanele cu handicap sunt şomeri, iar învățământul superior în Marea Britanie este urmat de 0,3% din copiii cu dizabilități. Desigur că în țările care sunt în curs de dezvoltare situația este şi mai rea. În Zimbabwe 52% dintre copiii cu handicap nu primesc nici o educație, iar în Tunisia 85 % din persoanele cu handicap cu vârsta de 15-64 ani sunt şomeri.

Problema copiilor cu dizabilități din Republica Moldova este astăzi una din direcțiile cele mai urgente şi prioritare ale politicii educaționale. Numărul elevilor înscrişi în învățământul special, în anul de studii 2011/12 a constituit 2549 persoane. În cadrul acestor instituții pe locul doi sunt plasați elevii cu deficiențe de auz – 8,7%. Mulți dintre părinții şi copiii cu dizabilități preferă şcolile speciale, pentru că acolo sunt unele priorități: acolo lucrează surdopedagogii, cu mult mai puțini elevi sunt în clasă, este aparataj special.

Una din problemele şcolilor speciale este că elevii cu dizabilități sunt lipsiți de sursele de informații la care au acces colegii lor sănătoşi: restrânşi în deplasare şi în utilizarea canalelor senzoriale de percepție, copiii nu pot afla toată diversitatea experienței umane, care rămâne în afara domeniului de aplicare. Ei sunt, de asemenea, limitați în activități practice şi în jocuri, ce afectează în mod negativ formarea funcțiilor psihice superioare. Stările emoționale negative, nemulțumirea cronică etc. poate duce la modificări patologice ale caracterului, distorsiuni în formarea personalității.

O altă problemă mai este că copiii hipoacuzici sunt şi timizi, iritaţi, neîncrezuţi în forţele proprii, suspecţi, negativişti, dependenţi... Toate acestea sunt din cauza izolării lor de societatea copiilor care posedă un auz normal, iar această izolare duce la dereglarea personalităţii. Această idee este susţinută de Т.Г. Богданова şi Н.В. Мазурова, Djois Lauve, Л.И. Солнцева, И.И. Мамайчук şi Е.Г. Трошинина, U. Şchiopu şi E. Verza [5].

Izolarea socială a copiilor hipoacuzici se începe odată cu înmatricularea lor în învăţământul special – care este separat de cel general. Făcând studiile în şcoala specială şi trăind în internat, aceşti copiii permanent comunică cu semenii ce au aceleaşi probleme. Mijlocul preponderent de comunicare cu semenii este limbajul gesturilor. Limbajul oral este utilizat pentru comunicarea doar cu profesorii. Ca rezultat "limbajul oral" devine o limbă moartă. Copilul se învaţă să pronunţe cuvintele, dar el nu se învaţă să vorbească, să se folosească în vorbire ca mijloc de comunicare şi gândire. „Dibăcia introducerii pronunţiei orale a cuvintelor este fără bogăţia vieţii" spune Л.С. Выготский [7].

Р.М. Боскис., F.F. Rau, Н.Д. Шматко, Б.Н. Малофеев, И.М. Гилевич şi Л.И. Тигранова, Т.В. Фурьева, А.Г. Зикеев, C. Pufan [3], N. Bucun, A. Danii, T. Vrăşmaş - incită concepţia integraţionistă. Ei susţin că copilul hipoacuzic după procesul demutizării, are posibilitatea să ajungă, la nivelul copiilor ce posedă un auz normal. Căci gândirea lui dispune de aceleaşi tipuri de operaţii ce se întâlnesc şi la copii auzitori (ex.: analiză, sinteză, observarea, deducerea, înserarea, clasificarea, abstractizare – generalizare, comparaţie). Iar „procesele intelectuale, - după părerea lui И.А. Васильев - se petrec după aceleaşi legităţi ca şi la auzitorii normali" [apud Диачков 8].

Aşa cum copilul hipoacuzic creşte, la fel creşte şi percepţia lui faţă de dificultatea care o are. În timpul integrării aceasta poate duce la auto-conştientizare şi la responsabilizare, care îi poate ajuta să accepte şi să înţeleagă situaţia lui, comparând dificultăţile lui cu ale celor din jur. Este esenţial să se promoveze şi să se susţină sensul auto-eficacităţii copilului, în acest mod el învăţând să facă faţă situaţiilor de dificultate fără să aibă sentimentul de frustrare. În timpul integrării în grupul copiilor auzitori la copilul hipoacuzic se va mări calitatea şi cantitatea vorbirii orale, se vor dezvolta procesele cognitive, se vor lărgi interesele şi necesităţile personalităţii, se va educa moral, spiritual, emoţional şi estetic.

Procesul integrării are o importanţă deosebită şi pentru copilul ce posedă un auz normal. Comunicarea cu un copil ce are o deficienţă, joacă rolul unui catalizator în educarea sentimentelor de milă, ajutorul reciproc, abilitatea de a percepe lumea din alte puncte de vedere, înţelegerea că nu toate persoanele sunt identice şi trebuie de avut un comportament tolerant.

Din păcate, până acum educarea incluzivă nu este suficient de dezvoltată. Unele instituţii educaţionale din Republica Moldova activează în perspectivă, anticipând reformele centralizate. Marea majoritate care implementează integrarea se mărginesc la instalarea pistelor de acces, reamenajarea sălilor de studiu, angajarea asistentului social, logopedului şi a psihologului. Practic nimeni nu se întreabă cum rezolvăm problema prejudecăţilor şi a stereotipurilor atât a copiilor sănătoşi, cât şi a copiilor cu dizabilităţi, a părinţilor şi a profesorilor. Un studiu efectuat de И.И. Лошакова şi Е.Р. Ярская-Смирнова (2003) a evidenţiat că:

- numai 36% din părinţi au acceptat instruirea copiilor cu dizabilităţi auditive în clasa copiilor lor şi numai 20% din profesori;
- o cincime din profesori s-au considerat pregătiţi profesional pentru a participa în educaţia incluzivă – cel puţin nu văd mari schimbări în carieră, statutul profesional şi calificare;
- numai 10% din profesori şi 22% părinţi consideră că în urma integrării calitatea instruirii ambelor categorii de copii va creşte;
- pentru profesori, deficitul finanţării de programe şi a calificării corespunzătoare are o mai mare importanţă decât pentru părinţi [9, p. 100-106.].

Cu toate acestea, până în prezent, nu sunt nici standarde de calitate pentru şcolile generale şi incluziune a copiilor cu dizabilităţi, precum şi mecanisme pentru reabilitarea, socializarea, educarea şi instruirea lor. Este necesar să se adopte un program de stat care ar prevedea reabilitarea socială şi instruirea

persoanelor cu dizabilități şi să organizeze un sistem de pregătire specială, recalificarea şi perfecționarea profesională a cadrelor didactice pentru educația incluzivă.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu A. *Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative*. Institutul de Ştiințe ale Educației (Tipografia Primex-Com), Chişinău, 2003.
2. Nagy A. *Integrarea socială a persoanelor cu deficiențe de auz.* In: Didactica Pro..., 2002, №1, p. 15–18.
3. Pufan C. *Probleme de surdopsihologie*, vol. I. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
4. Stanică I., Popa M. *Elemente de psihologia deficienților de auz.* / Institutul Național de reciclare şi educație specială a persoanelor handicapate. Bucureşti, 1994.
5. Şchiopu U., Verza E. *Handicapul de auz.* // Psihologia vîrstelor. Bucureşti, 1997.
6. Боскис Р.М. *Учителю о детях с нарушением слуха*: Кн. для учителя. 2-е изд., испр. Просвещение, М., 1988.
7. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования*. М., 1956.
8. Диачков А.И. *Воспитание и обучение глухонемых детей*. Изд. А.П.Н., Р.С.Ф.С.Б., Москва, 1957.
9. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. *Инклюзивное образование детей-инвалидов.* // Социологические исследования. №5, 2003. с. 100-106.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚII DE INVĂȚĂMÂNT SECUNDAR GENERAL

SERGIU TOMA, *doctorand*, I.Ş.E.

Abstract: *This article analyzes, from the conceptual perspective, the psychological adjustment of children with special educational needs in secondary education institutions. In this context are revealed the following key concepts: adaptation, psychosocial adjustment, children with special educational needs and so on; is performing a theoretical – scientific analysis of these concepts from the social psychology perspective.*

Adaptarea reprezintă însăşi condiția vieții**.** Ori de câte ori organismul este supus acțiunii unor factori stresanți, el îşi mobilizează mecanismele de apărare pentru a face față acestora. Procesul de adaptare poate fi un fenomen psihosocial complex, iar particularitățile acestuia pot produce influențe multiple şi uneori imediate în două direcții principale: *planul dezvoltării Bio-psiho-sociale* şi *planul activității instructiv-educative*. De modul în care se realizează interacțiunea dintre particularitățile fizice, intelectuale, afective şi de personalitate ale copilului cu cerințe educaționale speciale, pe de-o parte, şi cerințele şi exigențele impuse de activitatea instructiv-educativă, precum şi calitatea influențelor familiale asupra activității şcolare, pe de altă parte, depinde viteza şi posibilitățile de adaptare şcolară ale copilului cu cerințe educaționale speciale.

Încercând a stabili semnificația noțiunii de „adaptare”, s-a constatat că îi sunt conferite o pluralitate de sensuri. Această situație se datorează faptului că adaptarea are un sens general, fiind folosit acest concept pentru un domeniu extins de fapte şi relații, fiecare dintre acestea avânt conținuturi şi niveluri diferite. Dacă adaptarea a fost abordată unilateral, preponderent şi doar numai dintr-un anumit punct de vedere (psihologic, pedagogic, medical sau sociologic), a avut loc o elucidare parțială a fenomenologiei sale, aşa încât nu s-a constituit încă o viziune multidimensională asupra sa. Diversitatea de interpretări acordate adaptării ilustrează, pe de o parte că, într-adevăr, complexitatea acestui proces poate fi greu de surprins, dar pe de altă parte, că fiecare dintre ele au contribuit substanțial la clarificarea sensului acesteia. Astfel, în sens larg, adaptarea este apreciată ca fiind acordul individului cu mediul său, în special cu cel social [4, p. 11].

Adaptarea la mediu se realizează la toate nivelurile structural-funcționale din a căror dinamică se constituie condiția umană (biologic, psihologic şi social), ca un proces de schimbare „dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul său intern sau față de mediul înconjurător şi presupunând capacitatea de a învăța” [8, p. 35]. Ea are ca funcție majoră aceea de a asigura supraviețuirea individului sau grupului în condițiile date. Din punct de vedere al

dicționarului psihologic a lui Parot, „adaptarea” reprezintă „un proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul înconjurător şi presupunând capacitatea de a învăța. Comportamentul este medierea cea mai des folosită pentru plasarea organismului într-o situație mai puțin amenințătoare, pentru satisfacerea trebuințelor sale şi, în ultimul rând pentru asigurarea supraviețuirii sale, precum şi a speciei sale. Un obstacol obligă la o mobilizare a organismului, care încearcă prin comportament să îşi mențină echilibrul anterior sau să se ajusteze şi să creeze un nou echilibru compatibil cu supraviețuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate „psihobiologică” [8, p. 30]. Adaptarea în plan social este definită ca „un proces complex de interacțiuni permanente, dinamice şi dialectice, între un individ şi membrii societății, care îi recunosc identitatea, capacitățile, locul şi statutul” [8, p. 31].

Adaptarea în acest plan exprimă eficiența în atingerea standardelor de independență personală şi responsabilitate socială cerute de grupul social căruia îi aparține individul. O asemenea adaptare presupune o concordanță între atitudinile individului şi cerințele şi normele sociale, concordanță care se obține prin aderarea conştientă şi continuă la viața socială a diferitelor grupuri. Ea se realizează prin asimilarea de roluri sociale, norme morale, valori cultural-ştiințifice, modele comportamentale.

Activitatea desfăşurată în şcoală vizează toate aceste componente. Deci, experiența şcolară este experiență socială, adaptarea şcolară constituind un pas important spre adaptarea socială. Mediul şcolar fiind un mediu social, „adaptarea şcolară a copilului aflat la debutul şcolarității nu poate fi abordată ştiințific şi realizată practic-educațional decât prin relaționarea complexă a acestui proces la procesul mai cuprinzător de integrare socială” [Constantinescu, p. 6]. „Specificul adaptării şcolare decurge din împletirea mecanismelor adaptării relaționale cu mecanismele adaptării pedagogice sau instrucționale” [Negovan, 2006, p. 173], acestea din urmă fiind definite ca „răspunsul adecvat al elevului la exigențele de ordin instructiv, respectiv disponibilitatea acestuia de a-şi însuşi informațiile transmise şi de a le operaționaliza într-un mod eficient, creativ ” [Rudică, p. 106].

Se consideră că cel mai important factor în adaptarea în cadrul instituțiilor de învățământ este unul de natură cognitivă, şi anume inteligența. Dar, aşa cum remarcă şi D.V. Popovici [2007, p. 136], „este adevărat că inteligența este o bază importantă pentru reuşita şcolară, dar nu este şi suficientă”. Situațiile care definesc adaptarea nu pot fi explicate prin nivelul de inteligență, ci prin factori non-intelectuali. În adaptare sunt implicate toate mecanismele psihice, „atât cele de receptare, prelucrare primară şi transformare a informațiilor, cât şi cele de susținere energetică şi dinamizare a comportamentului (motivația şi afectivitatea), de reglare psihică elementară sau complexă (voința) şi, nu în ultimul rând, personalitatea elevului, cu constructele sale specifice şi cu nivelurile sale de structurare” [Negovan, p. 86]. „Elevul fiind o realitate vie şi nu o noțiune abstractă, el nu este numai inteligență, ci şi emotivitate, dorințe, impulsuri. Această realitate trebuie avută mereu în vedere, deoarece inteligența acționează după modul în care o mobilizează şi o orientează factorii emotiv-activi ai personalității” [Kulcsar, 1978, p. 39]. Aşadar sunt mulți factori care contribuie la adaptarea psiho-sociala a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Conceperea personalității ca o interacțiune ordonată a funcțiilor psihice cognitive, afective şi volitive subliniază faptul că adaptarea şi, implicit, eficiența activității şcolare antrenează întreaga personalitatea a elevului.

Din perspectivă pedagogică procesul de adaptare se referă la doua componente esențiale: componenta academică şi componenta relațională. Componenta academică presupune: capacitatea de a evalua, aprecia critic şi operaționaliza informațiile ştiințifice; nivelul dezvoltării motivațiilor cognitive şi intrinseci în cadrul activității şcolare; concordanța între nivelul de performanță şi nivelul de aspirație; experiența subiectivă a eşecului la învățătură. Adaptarea relațională se referă la capacitatea elevului de a relaționa cu profesorul şi cu ceilalți elevi şi de a interioriza normele şcolare şi valorile sociale acceptate. Cu alte cuvinte, exprimă orientarea şi stabilitatea atitudinilor elevului față de ambianța şcolară.

Astfel cele două tipuri de adaptare se intercondiționează. Adaptarea pedagogică are ca efect interiorizarea unor valori care induc constituirea unor scheme comportamentale aflate în concordanță cu normele sociale, după cum, la rândul său, adaptarea relațională creează cadrul favorabil pentru realizarea obiectivelor pedagogice, deci pentru o bună adaptare pedagogică.

Referitor la cele două aspecte ale adaptării şcolare, trebuie precizat faptul că în debutul şcolarizării sunt importante nu atât aspectele instrumentale (deprinderi de scris şi socotit, abilităţi cognitive specifice, cum ar fi: capacitatea de a memora un conţinut informaţional, capacitatea de concentrare şi orientare selectivă a atenţiei, care şi ele trebuie cultivate anterior şcolarizării), cât mai ales disponibilităţile de acţiune şi relaţionare optimă în grupul de elevi, în contextul unei activităţi comune.

Eficienţa şi viteza adaptării psiho-sociale în acest sens este dependenţa de calitatea formării grupului şcolar de muncă, de racordarea ritmului de activitate propriu cu cel al grupului, de consensul acţional, de posibilitatea de coparticipare la acţiunile celorlalţi.

În concluzie, adaptarea poate fi definită drept **„**un proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării într-o poziţie socială şi academică mai avantajoasă faţă de mediul înconjurător şi presupunând capacitatea de a învăţa”. În acest context multidimensional şi complex de conceptualizare a fenomenului de adaptare psiho-sociala a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale putem conclude asupra mai multor premise esenţiale care stau la baza formarii unei viziuni comprehensive. Este esenţială analiza acestui fenomen din perspectiva multilaterala, efectuând un echilibru între particularităţile relaţionale şi cele de ordin individuale (potenţial academic, particularitatea specifică ale cerinţelor educaţionale speciale), în acelaşi timp sunt semnificate particularităţile ce ţin de raportul dintre exigenţele mediului şi capacitatea copilului de a răspunde într-o manieră adecvată la acestea. Accentele investigaţionale ulterioare trebuie să releve studierea acestui fenomen psiho-social atât din perspectiva principiilor educaţiei incluzive, cât şi a particularităţilor de vârstă şi de dezvoltare a copiilor, iar fundamentelor psihologice şi sociale care trebuie să orienteze către accelerarea acestuia proces.

Referinţe bibliografice:

1. Albert–Lorincz E., Carcea M.I. *Prevenirea dezadaptării şcolare.* Editura Cermi, Iaşi, 1998.
2. Ausubel D., Robinson F. *Învăţarea în şcoală.* E.D.P. Bucureşti, 1981.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii.* Editura Aramis, Bucureşti, 2002.
4. Coaşan A., Vasilescu A. *Adaptarea şcolară*. Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988.
5. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie şcolară.* Editura Polirom, Iaşi, 1998.
6. Crahay M. *Psihologia educaţiei.* Editura Trei, Bucureşti, 2009.
7. Cristea S. *Dicţionar de termeni pedagogici.* E.D.P., Bucureşti, 1998.
8. Doron R., Parrot F. *Dicţionar de psihologie.* Editura. Humanitas, Bucureşti, 1999.
9. Druţă M.E. *Cunoaşterea elevului.* Editura Aramis, Bucureşti, 2004.
10. Golu M. *Fundamentele psihologiei.* Editura România de mâine, Bucureşti, 2000.
11. Golu P. *Psihologie socială.* E.D.P., Bucureşti, 1974.
12. Golu M., Verza E., Zlate M. *Psihologia copilului.* E.D.P., Bucureşti, 1995.

OPTIMIZAREA PROCESULUI DE ADAPTARE A STUDENTULUI ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

ECATERINA ŢĂRNĂ, *lector superior*,
U.S.T., Chişinău

Abstract: *Academic adaptation is a complex process that has some specific characteristics and needs a certain time interval. Adaptation is the set of activities that change student's behavior in order to optimally accommodate to the environment in which they operate. The psycho-pedagogical optimization model for the students' level of adjustment in academic (Fig. 1), is an indicative construction for dynamic adjustment process and academic success. The proposed model can contribute to the reduction of adaptation difficulties and avoid studies abandon, to increase the efficiency of communication teacher - student, student - teacher.*

Formarea specialiştilor în orice domeniu presupune îmbinarea transmiterii unui sistem de cunoştinţe şi valori culturale pentru dezvoltarea armonioasă a personalităţii. În acest context, unii autori consideră că tinerii care studiază în universitate se dezvoltă în mod specific datorită procesului de adaptare şi integrare în mediul universitar: „Frecventarea studiilor la nivel universitar influenţează atitudinile, valorile şi personalitatea pe termen lung.” [1, p. 180] Desigur, acest nivel nou de instruire implică performanţă şi organizare. Adaptarea în mediul universitar este un proces complex, care are unele caracteristici specifice şi necesită un interval anumit de timp. În acest sens, activitatea universităţilor moderne corelează transmiterea unui sistem de cunoştinţe fundamentale pentru un anumit domeniu, a metodelor de cercetare adecvate în acel domeniu, dar şi a valorilor culturale atât de necesare pentru optimizarea adaptării în mediul universitar. Raportul zilnic între studenţi şi profesori, între colegi, necesită cunoaştere şi adaptare reciprocă ce solicită efort, numeroase informaţii, moduri de reacţie la diverse situaţii şi anumite strategii. Referindu-ne la personalitatea studentului, adaptarea reprezintă expresia ansamblului de activităţi prin care studentul îşi modifică conduita pentru a se acomoda optim mediului în care îşi desfăşoară activitatea. Astfel, adaptarea apare ca un proces de organizare şi reorganizare dintre student şi condiţiile mediului universitar.

Autorul S. Cristea, analizând obiectivele educaţiei permanente, precizează că: „obiectivele specifice educaţiei permanente sunt prezentate în literatura de specialitate la nivelul unor obiective convenţionale împărţite în patru grupe”:

- grupa I: *însuşirea deprinderilor sociale fundamentale* (lectură, calcul matematic/informatic, noţiuni elementare pentru menţinerea sănătăţii);
- grupa a II-a: *dezvoltarea capacităţii de adaptare la o societate bazată pe anumite valori fundamentale* (pace, democraţie, libertate, fericire, eficienţă, umanism, solidaritate);
- grupa a III-a: *cultivarea unor trăsături de personalitate care asigură o nouă calitate a vieţii*: stabilitate intrapsihică, vigoare emoţională, avânt tineresc lăuntric, capacitate de opţiune responsabilă, angajare socială, capacitate de autodepăşire/angajare personală, însuşirea şi reînnoirea cunoştinţelor;
- grupa a IV-a: *obiective instrumentale învăţarea de a învăţa* (interînvăţarea, învăţarea autodirijată) [2, p.139].

De multe ori profesorii universitari au observat că efortul depus de ei pentru instruirea specialistului de mâine depinde, în cea mai mare măsură de personalitatea studentului şi de gradul lui de adaptare la procesul de învăţământ superior. De obicei, tindem să cunoaştem personalitatea unui anumit student doar când observăm că acesta are diverse probleme, însă, de cele mai multe ori, aceste observaţii rămân la nivel de impresii despre comportamentul studentului. Uneori impresiile despre un anumit student, interpretate după observaţii ocazionale, ne conduc la diverse concluzii eronate despre personalitatea acestui student. Fiind în contact temporar cu studenţii, profesorii îşi formează despre ei anumite reprezentări, uneori exacte, alteori mai puţin exacte, însă, cu regret, de multe ori superficiale, fapte concretizate în cercetarea noastră. De regulă, funcţionează cunoaşterea spontană, caracteristică tuturor oamenilor, care este necesară pentru interacţiunea cotidiană. Însă educaţia, care pretinde abordarea multilaterală a celui educat, concepându-l ca autor plenipotenţiar al propriului destin, al propriei formări, nu se poate limita la informaţia secvenţială. Din această cauză pot apărea o serie de fenomene şi trăiri de inadaptare cu implicaţii profunde în conduita studentului. Considerăm că una din premisele prevenirii şi înlăturării dificultăţilor de adaptare constă în cunoaşterea cauzelor acestora. Este ştiut faptul şi evidenţiat în literatura de specialitate că, iniţierea procesului de adaptare instructivă începe de la grădiniţă, şcoală, continuă la universitate şi se va completa treptat în următorii ani de perfecţionare profesională. Studentul este mereu antrenat în acumularea noilor cunoştinţe şi supus numeroaselor evaluări. Datorită acestor circumstanţe, universitatea trebuie să asigure un climat favorabil de adaptare în conformitate cu cerinţele sociale. Atât universitatea, cât şi studentul sunt responsabili de pregătirea viitorului specialist şi de integrarea acestuia în societate.

Faza de punere în evidenţă a factorilor potenţiali ai dificultăţilor de adaptare trebuie să fie urmată imediat şi nemijlocit de aplicarea diferenţiată a măsurilor care sunt menite să prevină şi să lichideze condiţiile ce determină inadaptarea. În acest context, universitatea care are menirea să-i ajute pe studenţi să

se simtă integrați social poate contribui prin aplicarea programului de optimizare a nivelului de adaptare în mediul universitar. Studenții inadaptați pot fi ajutați să depăşească dificultățile de adaptare prin:

- activități speciale dedicate dezvoltării competențelor de adaptare în mediul universitar;
- implicarea studenților în activități extracurriculare;
- consiliere şi orientare profesională;
- cursuri speciale dedicate dezvoltării competențelor comunicative;
- cursuri de dezvoltare a strategiilor de adaptare socială.

Analiza literaturii de specialitate şi rezultatele obținute în timpul cercetării noastre ne permite să susținem că procesul de adaptare în universitate este un proces complex care necesită implicarea atât a cadrelor didactice, cât şi a studenților. În acest sens, elaborarea unui model de adaptare în mediul universitar şi aplicarea unor măsuri eficiente de prevenire a inadaptării bazate pe o cunoaştere analitică a modului în care studenții receptează evenimentele din jurul lor, reprezintă o alternativa de succes în contextul învățării moderne. În acest scop propunem următorul *model psihopedagogic de optimizare a procesului de adaptare în mediul universitar* care constă dintr-un sistem dinamic de activități, implementarea acestora va optimiza procesul de adaptare.

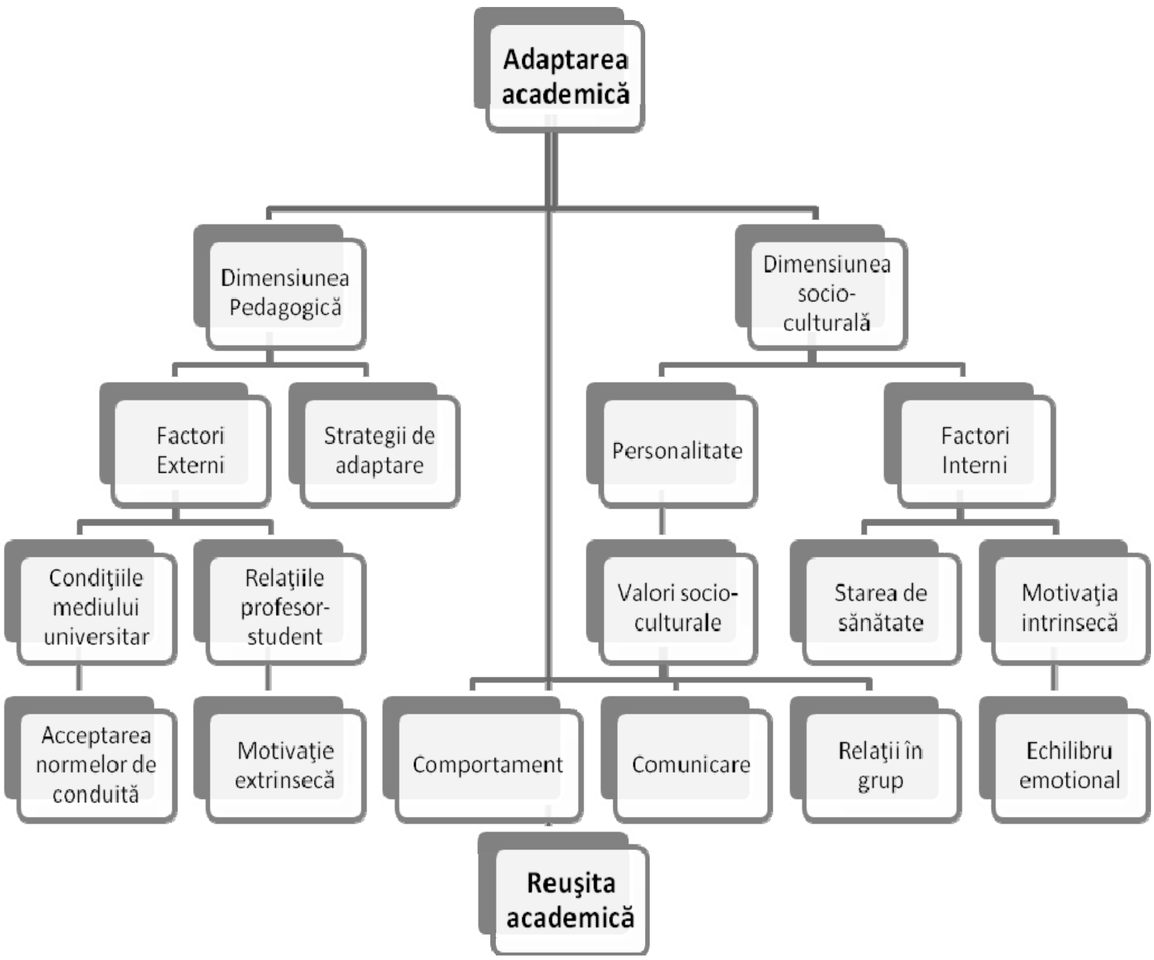


***Figura 1.* Model psihopedagogic de optimizare a nivelului de adaptare în mediul universitar**

Prin urmare, pentru analiza eficientă a factorilor care influențează adaptarea studentului în mediul universitar trebuie să ținem cont de :

Dimensiunea pedagogică:

- identificarea factorilor externi care condiționează procesul de adaptare a studenților în mediul universitar;

- cercetarea în dinamică a relației dintre nivelul de adaptare a studenților şi reuşita lor academică;
- determinarea nivelului de acceptare a normelor şi regulilor de conduită specifice mediului universitar.

Dimensiunea socio-culturală:

- profilul de personalitate şi determinarea nivelului de adaptare a studenților în mediul universitar;
- identificarea profilului de personalitate a studentului inadaptat;
- analiza manifestărilor comportamentale şi de relație în grup;
- studierea în dinamică a implicării studentului în activitățile universitare prin determinarea gradului de satisfacție şi succes în mediul universitar;
- identificarea efectelor în planul realizării adaptării prin raportarea la nivelul şi stilul de comunicare a studenților.

După cum observăm, atitudinile pot fi diferite în ceea ce priveşte modalitatea în care pot fi sprijiniți studenții pentru depăşirea dificultăților de adaptare în mediul universitar. Multe universități europene au aplicat programe speciale dedicate studenților inadaptați, care prezentau riscul de abandon universitar. În încercarea de a valorifica experiențele acestor universități, deducem că studenții vor obține rezultate mai bune atunci când percep un interes deosebit din partea universității, atunci când se pune accent pe serviciile de susținere (consiliere, orientare profesională, cursuri speciale de dezvoltare a abilităților de adaptare în mediul universitar). În general, universitățile care îi ajută pe studenți să se simtă integrați din punct de vedere social au un impact pozitiv asupra adaptării şi performanței academice.

Referințe bibliografice:

1. Adams G., Berzonsky M. *Psihologia adolescenței: manualul Blackwell.* Polirom, Iaşi, 2009.
2. Cristea S. *Fundamentele ştiințelor educației: Teoria generală a educației*. Litera Educațional, Chişinău, 2003.
3. Zlate M., Negovan. *Adaptare şi strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei şi ştiințelor educative*. Universității, Bucureşti, 2006.

ARDEREA EMOȚIONALĂ LA PROFESORI DIN PERSPECTIVA DE GEN

VERONICA GORINCIOI,
doctorandă, U.S.M.

Abstract: *The main objective of this paper is to explore the phenomenon of burnout syndrome to the university teachers in Moldova. We were interested to clarify also the relations between burnout syndrome and gender. The empirical research was based on Maslach Burnout Inventory, developed by Cristina Maslach and Eysenck Personality Questionnaire. The results confirm the hypothesis proposal in this research.*

Sindromul arderii profesionale este recunoscut ca un fenomen tot mai prezent printre profesori, iar sechelele lui au o implicare directă în performanța cadrelor didactice. Pentru această profesie relația dintre furnizori şi beneficiari este esențială la locul de muncă, iar natura muncii poate fi extrem de emoțională. Procesul de predare/instruire presupune multă dăruire de sine şi implicare afectivă, iar arderea emoțională, odată apărută, poate avea consecințe grave atât pentru cariera didactică a profesorului, cât şi pentru rezultatele de însuşire ale elevilor/studenților. Profesorii care au fost o dată entuziaşti şi dedicați îşi pierd interesul pentru munca lor, devin cinici vis a vis de studenți şi distanțați față de colegii de breaslă. Ei apar epuizați, stresați şi copleşiți de probleme. Procesul de oboseală cronică se dezvoltă treptat, astfel încât persoana în cauză nici nu observă când studenții lui devin victimele unei predări de calitate proastă. Unii profesori lasă în cele din urmă profesia de cadru didactic, alții, neavând alternative de muncă, continuă să activeze cu productivitate redusă. Una dintre problemele care perpetuează epuizarea este lipsă de înțelegere din partea şefilor şi colegilor. Sindromul *burnout* nu are nimic de-a face cu lipsa capacității didactice, sau

lipsa dorinței de a fi un profesor bun. De fapt, majoritatea cadrelor didactice care se confruntă cu epuizarea profesională au fost cei dedicați şi entuziaşti atunci când şi-au început cariera.

Arderea profesională a fost în mod tradițional considerată o problemă exclusiv individuală, un defect în personalitatea profesorului. Deseori auzim pedagogi blamându-se: „Dacă nu pot să rezist presiunii, ar trebui să plec din domeniul didactic”. Acest tip de gândire nu admite că profesorii pot lucra în medii şcolare care creează epuizare. În fiecare an cadre didactice talentate, care ar fi putut fi salvate, părăsesc profesia. Anume din această cauză, astăzi, sindromul *burnout* este abordat întâi de toate ca o problemă ce ține de locul de muncă şi doar în al doilea rând ca o problemă individuală. Deşi unele persoane pot fi mai predispuse la epuizare decât altele, directorii pot contribui la evitarea apariției ei, printr-un management corect. Identificarea şi înlăturarea condițiilor şi factorilor organizatorici, care contribuie la arderea profesională, va face posibilă crearea mediilor de muncă sănătoase (Huberma, Maslach *şi* Leiter).

După Maslach, arderea emoțională se caracterizează ca o stare de oboseală psihică şi decepționare şi deseori apare la oamenii cu aşa-numitele profesii ajutătoare (*helpere*) [1, p. 6]. Autoarea a conceptualizat epuizarea profesională ca având trei componente: epuizarea sau oboseala emoțională, depersonalizarea şi reducerea realizărilor personale sau tendința de evaluare negativă a propriilor realizări. Când o persoană se află într-o stare de epuizare emoțională avansată, ea se simte secătuită de muncă, se simte obosită de dimineață, epuizată şi frustrată. A doua componentă – depersonalizarea, se referă la tendința de a-i trata pe oameni ca pe nişte obiecte, de a nu fi interesat de ceea ce se întâmplă cu ei. A treia componentă se referă la tendința de evaluare negativă a propriilor realizări.

Cercetătorii atribuie arderii profesionale la profesor trei factori: de organizare şi administrare, stilul de conducere, precum şi caracteristicile de personalitate ale profesorilor. Fiecare dintre aceşti factori sunt relevanți pentru înțelegerea cum şi de ce se produce epuizarea.

În prezentarea dată, ne vom axa pe diferențele gender în manifestarea arderii emoționale. Cu excepția componentei „depersonalizare”, cercetările legate de diferențele de gen în manifestarea arderii emoționale a cadrelor didactice au dat rezultate inconsecvente. Există o serie de cercetări care nu au identificat diferențe gender în manifestarea arderii emoționale (Ackerley et al.; McGee, Capel). Alte studii au stabilit că bărbații sunt mai predispuşi arderii emoționale (Burke R.J., Greengalass E.A.; Ogus E.D., Greengalass E.A., Burke R.J.; Beer *şi* Beer), în acelaşi timp, o serie de cercetări demonstrează inversul şi găsesc femeile mai vulnerabile. (Daniel J., Shabo I.; Gross G.R., Larson S.J., Urban G.D., Zupan L.L.; Long *şi* Gessaroli). Majoritatea cercetătorilor au acceptat că bărbații sunt mai vulnerabili la compartimentul „depersonalizare şi diminuarea realizărilor personale” (Anderson *şi* Iwanicki; Burke *şi* Greenglass; Byrne, 1991; Greenglass *şi* Burke; Ogus, Greenglass *şi* Burke; Russell, Altmaier *şi* Van Velzen; Schwab *şi* Iwanicki; Schwab, Jackson, *şi* Schuler), pe când femeile au un nivel mai mare la compartimentul „epuizare emoțională” (Burke R.J., Greengalass E.A.; Daniel J., Shabo I.; Grengalass E., Burke R.J., Ondrack M.A.; Gross G.R., Larson S.J., Urban G.D. Zupan L.L.; Ogus E.D., Greengalass E.A., Burke R.J.)) 3. p. 18 . Aceasta se explică prin faptul că la bărbați predomină valorile instrumentale, pe când femeile sunt mult mai emotive, mai empatice şi la ele se formează mai greu sentimentul de indiferență față de clienți, în cazul nostru studenți. În general, riscul de a se dezvolta arderea emoțională este în relație directă cu concordanța dintre funcția îndeplinită (rolul avut) şi gender. Astfel, a fost stabilit că bărbații au fost mult mai sensibili factorilor stresogeni care implicau calități masculine cum ar fi cele fizice, curaj, reținere emoțională etc. În acelaşi timp, femeile au fost mult mai sensibile factorilor stresogeni atunci când de la ele se aştepta empatie, compătimire, supunere etc. [3]. Se identifică o deosebire gender şi în aprecierea subiectivă a factorilor stresogeni. Astfel, profesorii-femei, au repartizat la factori stresogeni puternici pe elevii problematici, pe când profesorii-bărbați, au identificat ca astfel de factori, birocrația [4] După cum am menționat mai sus, la femeile profesori unele cercetări au găsit un nivel mai mare al epuizării emoționale, pe când Anderson şi Iwanicki au constatat inversul. Alte investigații au raportat că nu există diferențe semnificative motivate de gen (Maslach *şi* Jackson; Russell et al.; Schwab *şi* Iwanicki). În cele din urmă, un nivel mai mare al componentei „reducerea realizărilor personale” au fost identificate la cadrele didactice de sex feminin, care activau în liceu (Anderson *şi* Iwanicki), universitate (Byrne) şi servicii auxiliare (Maslach *şi* Jackson). Schwab şi Iwannicki; Russell et al.

În continuare vom analiza rezultatele studiului constatativ cu referire la problematica diferențelor de gen în ceea ce priveşte manifestarea arderii profesionale şi a componentelor la cadrele didactice din mediul universitar. La cercetarea efectuată au participat 120 de cadre didactice universitare cu vârsta cuprinsă între 22 şi 63 de ani, dintre care 60 de femei şi 60 de bărbați. Am pornit de la ipoteza generală precum că factorul gender influențează nivelul arderii emoționale la profesori, profesorii de gen feminin fiind mar afectați de arderea emoțională, decât profesorii de gen masculin.

Vom prezenta mai întâi rezultatele statisticilor descriptive.

Tabelul 1.

Manifestarea componentelor arderii profesionale la cadrele didactice universitare N=120

Componentele arderii profesionale	bărbați N=60			femei N=60		
	Nivel minim	*Nivel mediu*	*Nivel maximal*	*Nivel minim*	*Nivel mediu*	*Nivel maximal*
Istovire emoțională	25%	25%	48%	7%	23%	70%
Depersonalizare	54%	48%	42%	3%	40%	57%
Reducerea realizării personale	23%	27%	10%	23%	47%	30%
Arderea emoțională	25%	56,6%	18,4%	5%	40%	55%

E de remarcat discrepanța dintre nivelul minim al arderii emoționale şi a componentelor la subiecții cercetați, bărbații având practic la toate un nivel minim mult mai pronunțat. Cât priveşte arderea emoțională şi componentele ei, subiecții de gen feminin prezintă un nivel mai mare decât cei de gen masculin.

Ceea ce este interesant de observat din aceste date e faptul, ca atât la arderea emoționala cât şi la componentele ei, subiecții masculini domină nivelul minim, ceea ce confirma faptul că bărbații sunt mai rezistenți la efectuarea muncilor sociale şi emoționale.

Pentru a vedea dacă există diferențe statistic semnificative dintre grupul de cadre didactice „femei" şi grupul de cadre didactice „bărbați", vom utiliza ca metodă statistică semnificația diferenței dintre medii în cazul eşantioanelor independente şi metoda neparametrică Chi-Square pentru variabila arderea emoțională.

Tabelul 2.

Semnificația diferenței dintre medii la componentele arderii profesionale dintre grupul de cadre didactice de femei şi cel de bărbați

Componentele arderii profesionale	**Testul t**	**Pragul de semnificație**
Istovire emoțională	t= 5,637	p=0,00
Depersonalizare	t=4,21	p=0,000
Reducerea realizării personale	t=3,357	p=0,01
Arderea emoțională	Chi-Square test = 20,724	p=0,000

Analiza statistică a datelor ne demonstrează diferențe semnificative la subiecții cercetați, atât la variabila „ardere emoțională", cât şi la componentele ei. Aceasta ne permite să confirmăm ipoteza generală, precum că profesorii de gen feminin sunt mai supuşi arderii emoționale.

Posibile explicații pot fi formulate plecând de la faptul că femeile încadrate în câmpul muncii se confruntă cu sentimentul de vină, ce apare ca rezultat al incapacității fizice şi psihologice de a îndeplini bine şi concomitent rolul de soție, mamă şi angajată (Berg; Barling; Witkin) şi frica femeilor în fața succesului (Breedlove, Cicirelly; Bremer, Witting; Horner). Altă explicație ține de manifestarea empatiei. Astfel după Choen, femeile sunt mult mai empatice, iar profesia de profesor presupune multă empatie, respectiv, profesorii de gen feminin se consumă mai repede. A treia explicație ține de emotivitate. Conform mai multor

studii (Niedenthal P.M., Kruth-Gruber S.; Hatfield E., Cacioppo J.T., Rapson R.L.) femeile sunt mai emotive decât bărbații, respectiv sunt mai vulnerabile arderii emoționale. Astfel putem concluziona că, persoanele ce au tendința de a resimți mai frecvent emoții şi dispoziții afective sunt şi cele care mai des sunt supuse arderii emoționale.

Referințe bibliografice:

1. Maslach C., Leiter M.P. *The Truth about Burnout.*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1997.
2. Tang C. S.-K., Lau B.H-b. *Gender role stress and burnout in Chinese human service professionals in Hong Kong//Anxiety, stress and Coping: An International J.* 1996, V. 9(3). p. 217-227.
3. Vandenberghe R., Huberman A.M. *Understandind and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press, New York, 1999.
4. Водопьянова Н., Старченкова Е. *Синдром выгорания*. Питер, Санкт-Петербург, 2008.
5. Орёл В.Е. *Феномен выгорания в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы. Психологический журнал,* 2001, том 22, nr. 1, p. 90-101.

ORIENTĂRI TEORETICE ŞI ASPECTE CLINICE ALE SINDROMULUI DE STRES POSTTRAUMATIC

MARIANA BATOG,
cercetător ştiințific stagiar, I.Ş.E.

Abstract: *Posttraumatic stress is reflected in literature as an anxiety disorder that occurs after a tragic event as unusual, and involves a delayed reaction of the individual to the event, causing deep suffering and changes in personality and his life. In this entry will present a synthesis of opinions of specialists on PTSD issues: definitions, theoretical models, key features and possibilities of manifestation in adults and children.*

În pofida numeroaselor cercetări realizate în domeniul psihologiei în plan mondial, problematica sindromului de stres posttraumatic (PTSD), a formelor de manifestare şi a modalităților de recuperare psihologică este puțin abordată în literatura de specialitate autohtonă. Recuperarea psihologică a copiilor – victime ale unor evenimente tragice, este una din cele mai actualele probleme ale şcolii, cât şi a societății în ansamblu.

Conform datelor prezentate de Direcția municipală pentru Protecția Drepturilor Copilului din Chişinău (2011), în ultimii ani s-a majorat simțitor numărul cazurilor de abuz sexual față de copii în Moldova, înregistrate de către organele de urmărire penală şi autoritățile tutelare [10]. Informațiile oferite de MAI pun în evidență problema traumatismul rutier la copii, care are o vădită tendință de creştere pe parcursul ultimilor ani [12]. Datele oferite de Procuratura Generală (2012) relevă faptul că a crescut numărul cazurilor de omor al copiilor, vătămarea gravă, amenințarea cu omor sau vătămări grave, furt, jaf, huliganism [10]. Iată doar câteva din datele statistice care ne demonstrează încă o dată necesitatea şi importanța abordării temei date şi nevoia de a iniția în această problemă atât cadrele didactice, părinții, cât şi personalul de specialitate.

American Psychological Associations (în DSM IV-TR; 2000) defineşte PTSD ca o constelație de simptome care apar în urma expunerii la un epizod sau eveniment traumatizant extrem [6]. Această tulburare apare aproximativ după o lună de la producerea traumei, atât la copiii adolescenți, cât şi la maturi şi poate dura de la câteva luni până la câțiva ani. Psihologul rus **N**. **Tarabina** defineşte tulburarea posttraumatică de stres ca o reacție non-psihotică, întârziată la stresul traumatic (dezastrele naturii şi tehnogene, acțiuni militare, torturare, viol etc.) care sunt în stare să provoace dereglări psihice la fiecare om. În prezent, cercetările realizate în acest domeniu ne demonstrează faptul că 1/5 din persoane ce au suferit un stres traumatic suferă de tulburarea de stres posttraumatic [9]. **V. Romek** conceptualizează tulburarea posttraumatică de stres ca un complex de reacții la traumă, unde trauma este evidențiată ca o retrăire, o emoție puternică care are ca urmare groaza, frica, neputința [8]. **T**. **Turchină** defineşte tulburarea de stres

posttraumatic ca o stare anxioasă ce urmează după un eveniment înfiorător, este trăirea unei experienţe care iese din limitele celor cotidiene şi care în mod firesc ar fi trăită de majoritatea oamenilor ca fiind o încercare deosebit de grea [5].

În contextul abordărilor multiple din domeniul de specialitate, stresul posttraumatic este prezentat în cadrul tulburărilor anxioase, fiind o consecință a stresului traumatic, afectând în primul rând foarte profund sfera emoțională a personalității şi impunându-se prin perturbări evidente ca o reacţie în lanţ în celelalte sfere: cognitivă, fiziologică, comportamentală, relațională. Nesoluționarea în timp util a acestei probleme poate afecta pentru viitor viața individului în ansamblu, inclusiv şi sfera profesională şi induce stări depresive, dereglări psihice, dependența de substanţe, alcoolizarea persoanei, comportamente delicvente şi suicidale. Persoanele afectate de stres posttraumatic vor avea nevoie de o intervenţie psihoterapeutică şi medicală de durată (chiar câtiva ani). Ţinând cont de gravitatea şi profunzimea afecţiunilor declanşate de PTSD sintagma *„cu timpul va trece... sau timpul va trata..."* nu este veritabilă în cazul dat.

Deşi cercetări referitor la stresul posttraumatic s-au atestat încă în secolul XVII, pentru prima dată în anul 1980, Horowitz a propus ca stresul posttraumatic să fie delimitat ca un sindrom independent, numindu-l *„tulburare posttraumatică de stres"* şi au fost elaborate criteriile diagnostice pentru aceasta tulburare [7].

Problema stresului posttraumatic şi a posibilităţilor de intervenţie psihologică a persoanelor afectate a fost şi este studiată de către multiple personalităţi notorii în psihologia rusă, română, autohtonă:

- În psihologia rusă de către: N.V. Tarabina care descrie cercetările PTSD realizate în domeniu la victimele acțiunilor criminale, abuzului sexual, dezastrelor naturale etc.; abordează tematica specificului de manifestare a stresului posttraumatic la copii etc. [9]; V.G. Romek, V.A. Kontorovici elucidează mecanismele psihologice de declanşare a stresului posttraumatic, criterii de diagnosticare, factorii de risc în evoluția tulburării, propune metode de corecţie şi terapie [8]; A.A. Osipova (2006) expune un spectru larg de situaţii extreme: probleme de familie, decesul persoanei apropiate, acte teroriste etc. şi descrie metode constructive de depăşire a alcoolismului şi suicidului etc.; I.G. Malkina-Pîh analizează modelele teoretice explicative ale stresului posttraumatic, propune metode de diagnosticare şi tipuri de psihoterapii, activităţi practice în scopul recuperării psihologice a victimelor, inclusiv şi la participanţii acţiunilor militare etc. [7].
- În psihologia românească stresul posttraumatic a fost studiat de: I. Iamandescu, care abordează tematica stresului psihic, stresului acut, tulburării posttraumatice de stres în raport cu bolile somatice; enumără marcherii somatici ai stresului psihic acut, cauzele psihosociale ale stresului şi modificările patologice psiho-comportamentale şi psihosomatice induse de stresul psihic etc. [2]; I. Fuierea a studiat managementul diagnostic şi intervenția psihoterapeutică în tulburarea posttraumatică de stres; M. Macarenco (2009) psiholog clinician şi psiholog militar, a elucidat tematica stresului de lupta şi traumatic şi a abordat metodele psihoterapeutice posttraumatice şi intervenţie în criză la militari; Oana Benga elucidează problematica traumei la copii, tipuri de psihopatologie şi probleme diagnostice, rezilienţa şi dezvoltarea posttraumatică la copii [4].
- În Republica Moldova de asemenea s-au realizat un şir de cercetări care abordează diverse aspecte şi forme ale stresului posttraumatic: T. Turchină reliefează particularităţile, formele şi simptomele stresului posttraumatic [5]; S**.** Briceag a studiat aspectele managementului stresului ocupaţional în mediul educaţional [1]; R. Jelescu a cercetat stresul la preşcolari şi şcolarii mici [3]; I. Racu a reliefat caracteristici ale stresul posttraumatic la militari post-misiune; V. Gonța a abordat problema stresului posttraumatic la adolescenţi, modalităţi de diagnosticare şi intervenţie psihologică. În prezent, psihologia clinica autohtonă e solicitată de a integra în domeniul său de probleme o nouă dimensiune de cercetări şi anume problematica stresului posttraumatic.

În prezent, la sectorul de Psihosociologie a Educaţiei şi Incluziune Şcolară (IŞE) se realizează cercetări ştiinţifice pentru a studia tulburarea de stres posttraumatic la copii, particularităţile de manifestare, a determina nevoile copiilor pe categorii de vârstă şi a părinţilor acestora. Datele obţinute vor servi în scopul dezvoltării asistenţei psihologice a copiilor în acest domeniu, precum şi suportului psihologic a părinţilor şi profesorilor.

În literatura de specialitate sunt descrise numeroase modele teoretice explicative care argumentează proveniența, mecanismele de apariție şi dezvoltare a tulburării posttraumatice de stres, depăşirea situației traumatice:

- Reprezentanții *modelului psihodinamic* (Freud ş.a.) reflectă procesul de dezvoltare a tulburării posttraumatice de stres şi ieşirea din această stare, ca fiind stabilirea corelației optimale dintre fixarea patologică pe evenimentul traumatic şi expulzarea ei din conştiință. Freud introduce conceptul de *barieră de stimuli,* care, în caz de influență intensivă şi de durată, se distruge şi energia libidoului se răsfrânge asupra subiectului. În cadrul modelului psihodinamic clasic se consideră trauma ca un mecanism trigger care actualizează conflictele copilăreşti [7].
- Reprezentanții *modelului cognitiv* (Lazarus, Folkman etc.) consideră că aprecierea şi reevaluarea cognitivă a evenimentului traumatic, este un factor substanțial în adaptarea după expunerea la traumă şi care va contribui în mod prioritar la depăşirea consecințelor ei. În cadrul modelului cognitiv evenimentul traumatic este un distrugător potențial al reprezentărilor fundamentale despre sine şi lume. Cauzele depăşirii dezadaptative a traumei vine din necongruenta schemelor cognitive şi necesită reorganizarea sistemului „Eu"-lui.
- Reprezentanții *modelului psihofiziologic* (Lindy, Lofton) reacția la traumă este un rezultat al modificărilor fiziologice de durată ce au loc în corpul uman.
- Reprezentanții *modelului informațional,* elaborat de Horowitz, este o încercare de sinteză a modelelor expuse anterior. Conceptualizează stresul ca fiind un complex de informații, ce nu poate fi inclus în schemele cognitive.Ca urmare, are loc suprasolicitarea informațională, iar informația nesupusă prelucrării se plasează în inconştient, în formă activă. Ulterior, ea este supusă prelucrării informaționale şi experiența traumatică se integrează în schemele cognitive ale individului [7].
- Reprezentanții *modelului psihosocial* (Green, Wilson)consideră că atât modul de reacționare la stres, cât şi depăşirea stărilor stresante sunt determinate multifactorial şi evidențiază factorii sociali, demografici, stigmatizările, deosebirile culturale, alți factori de stres [9].

Deşi există şi alte multiple modele teoretice, pe lângă cele enumerate mai sus, le considerăm ca fiind cele mai reprezentative şi venind cu cercetări experimentale ce tind să argumenteze aspectele teoretice expuse.

Tabloul clinic al tulburării posttraumatice de stres este complex. În viziunea specialiştilor în domeniu И.Г. Малькина-Пых, В.Г. Ромек, L. Wilmshurst se constată 3 grupuri esențiale de simptome ale acestei tulburări, care se pot declanşa atât la copii cât şi la maturi:

- *trăiri repetate, intruzive a traumei* care se impun prin reamintirea obsesivă a episodului stresant, anxietate exagerată, frică intensă, la copii retrăirea experienței prin joc, sentimentul de neajutorare sau disperare;
- *comportamente de evitare şi paralizie emoțională* care se realizează prin evitarea evenimentelor ce ar putea declanşa gânduri sau imagini asociate cu trauma; diminuarea reactivității la lumea externă, pierderea interesului pentru activități, gama restrânsă de afecte, amnezia pentru un aspect important al evenimentului traumatic.
- *hiperexcitabilitate fiziologică* care se manifestă printr-o stare permanentă de alertă, sentiment de pericol permanent, dereglări de somn, coşmaruri nocturne, tulburări ale atenției, accese de furie, iritabilitate excesivă etc. [7; 8; 6].

Există studii care tind să reliefeze unele diferențe şi asemănări a decurgerii tulburării posttraumatice de stres la copii şi la adulți (Litz, 1992; Ray, 2002; Weems, 2003). La copii, sindromul de stres posttraumatic se manifestă prevalent prin comportamente dezorganizate, agitate, plâns intens, comportamente de agățare. La unii copii pentru a compensa sentimentul de neajutorare se dezvoltă convingerea că pot prevedea viitorul şi relatări cu ideea de salvare [6].

Se pot remarca unele semne specifice de manifestare a stresului posttraumatic, pentru o anumită vârstă la copii:

La copiii de vârsta preşcolară se pot observa jocuri în care ei repetă secvențe din traumă, copilul poate pierde deprinderile igienice, apare frica de a se despărți de părinți, frica de a rămâne singur, se observa

lipsa poftei de mâncare, comportamente de "agățare" în raport cu adulții, tresărire la sunete puternice, întârzieri în dezvoltarea limbajului etc.

La copiii de vârstă şcolară mică, simptomul prevalent este retrăirea experienței [6]; poate fi prezentă reproducerea traumei prin desene [4], proverbe, poveşti; repovestirea evenimentului traumatic, apar explozii de furie, îngrijorare şi grijă excesivă pentru ceilalți, scăderea performanțelor şcolare şi dificultăți de însuşire a informației noi, pierderea interesului pentru activități, izolare de colegi, frica față de schimbări, coşmaruri, plâns de durată etc.

La adolescenți tulburarea de stres posttraumatic se exteriorizează prin: reacții impulsive şi agresive de conduită exagerate, plecări de acasă, comportament contradictoriu, probleme cu sămeşii şi profesorii, viziuni pesimiste asupra viitorului, încercări de suicid, auto-rănire, depresie, dereglări de alimentare, comportament sexual necorespunzător, delicvență, dependență alcoolică, narcotică etc.

Mc Dermott şi Palmer au realizat un studiu pe un eşantion de 2379 elevi din clasele a IV-a – XII-a, după un incendiu de pădure. În urma studiului s-a observat că există diferențe în reacțiile psihologice post - dezastru, în funcție de stadiul de dezvoltare a copiilor. S-a constatat că copiii din clasele a VI-a – a VII-a sunt mai vulnerabili la simptome depresive, iar cei din clasa a IX-a au manifestat simptome de detresă emoțională. Între clasele a opta şi a zecea, copiii au obținut cele mai mici scoruri de depresie, ele crescând la cei din clasele a XI-a – XII-a [6].

Menirea asistenței psihologice acordate persoanelor ce suferă de tulburare posttraumatică de stres este de a acorda victimelor susținere emoțională, a ajuta persoana să prelucreze şi depăşească trauma, să reducă la minim intensitatea trăirilor emoționale, să-şi reevalueze cognițiile şi atitudinile; să accepte evenimentul traumatizant ca pe o experiență de viață, să învețe să se adapteze la noile condiții impuse de viață, să însuşească noi deprinderi de viață, să se integreze activ în toate sferele vitale. Indispensabil este faptul ca ajutorul psihoterapeutic şi medical acordat să fie direcționat nu numai în a ajuta victima să depăşească o situație dezastruoasă, dar şi să obțină în finalitate normalizarea stării psihice a persoanei, normalizarea dispoziției şi a somnului persoanei; să prevină evoluția patologică a personalității victimei; restabilirea funcțiilor psihologice pierdute, armonizarea relațiilor dintre imaginea „Eu-lui" şi situației individuale şi sociale create; restabilirea relațiilor constructive cu persoanele semnificative şi cu grupurile sociale. Realizarea acestor sarcini vor reliefa succesul unei intervenții psihologice profesioniste.

Referințe bibliografice:

1. Briceag S. et al. *Managementul stresului ocupațional în mediul educațional*. Suport teoretico-aplicativ pentru psihologi-cadre didactice. Tipografia SRL „Universitatea de Stat „Al. Russo"; Bălți, 2008.
2. Iamandescu I.B. *Psihologie medicală.* Vol. I. Editura InfoMedica, Bucureşti.
3. Jelescu R. *Strategii de coping a stresului şcolar.* In: Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova. Prin -Caro SRL, Chişinău, 2010.
4. Mighiu C. (coord.), Benga O., Muntean D. *Paşi în reabilitarea copilului care a suferit o traumă. Ghid pentru terapeuți.* Editura Spiru Haret, Iaşi, 2009.
5. Turchină T. *Psihologie clinică*. Chişinău, 1999.
6. Wilmshurst L. *Psihopatologia copilului. Fundamente*. Trad. Pelea A. Polirom, Iaşi, 2007.
7. Малькина-Пых И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях.* Изд-во Эксмо, Москва, 2010.
8. Ромек В.Г., Конторович А., Крукович Е.И. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. Речь, СПб., 2004.
9. Тарабрина Н.В. *Практикум по психологии посттравматического стресса*, монография. Питер, СПб, 2001.
10. http://cnpac.org.md/
11. http://www.medica.ro/reviste_med/download/pediatrie/2006.2/Pedia_Nr-2_2006_Art-07.pdf
12. http://www.mai.md/content/8240

DIAGNOSTICUL SOCIOPSIHOLOGIC AL HIPERACTIVITĂȚII ŞI DEFICITULUI DE ATENȚIE LA COPIII DIN CICLUL PRIMAR

AURELIA GLAVAN,
doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract: *This work presents the most common symptoms and criteria of evaluation of children with hyperactivity and attention deficit.*

Pentru determinarea diagnosticului de hiperactivitate şi a deficitului de atenție la copii am selectat mai multe criterii de apreciere a acestor stări. Un copil poate fi diagnosticat ca având hiperactivitate cu deficit de atenție în cazul simptomelor de inatenție, hiperactivitate, impulsivitate. Se consideră prezența stării atunci când şase (sau mai multe) din următoarele simptome de inatenție au persistat cel puțin 6 luni într-un grad care este dezadaptiv şi discrepant în raport cu nivelul de dezvoltare:

Inatenția:

a. eşuează în a da atenția cuvenită detaliilor ori face erori prin neglijență în efectuarea temelor şcolare, la serviciu, sau în alte activități;
b. are dificultăți în susținerea atenției asupra sarcinilor sau activităților de joc, pare a nu asculta când i se vorbeşte direct;
c. nu se conformează instrucțiunilor şi este incapabil să-şi termine temele pentru acasă, sarcinile casnice, obligațiile la locul de muncă (nedatorate comportamentului opozițiónist sau incapacității de a înțelege instrucțiunile);
d. are dificultăți în organizarea sarcinilor şi activităților;
e. evită, are aversiune, nu este dispus să se angajeze în sarcini care necesită un efort mental susținut (cum ar fi efectuarea temelor în clasă sau acasă);
f. pierde lucrurile necesare pentru diverse sarcini sau activități (de ex. jucării, teme pentru acasă, creioane, cărți, instrumente);
g. este uşor distras de stimuli irelevanți;
h. este uituc referitor la activitățile cotidiene;

Atunci când cel puțin şase (sau mai multe) din următoarele simptome de hiperactivitate - impulsivitate au persistat timp de cel puțin 6 luni într-un grad care este dezadaptiv şi în contradicție cu nivelul de dezvoltare:

Hiperactivitatea

a. se joacă cu mâinile sau picioarele sau se foieşte pe scaun;
b. se poate deplasa în clasă atunci când este necesar să rămână aşezat;
c. aleargă în jur sau se cațără excesiv de mult, în situații în care acest lucru este inadecvat (la adolescenți sau la adulți poate fi limitat la senzația subiectivă de nelinişte);
d. este în continuă mişcare, sau acționează ca şi cum „ar fi împins de un motor”;
e. vorbeşte excesiv de mult.

Impulsivitatea

a. „trânteşte” răspunsuri înainte ca întrebările să fi fost complet formulate;
b. are dificultăți în aşi aştepta rândul;
c. întrerupe sau deranjează pe alții (de ex., intervine în activitățile altora).

Unele simptome de inatenție sau de hiperactivitate-impulsivitate care au cauzat deteriorarea erau prezente înainte de etatea de 7 ani.

Atunci când o anumită deteriorare din cauza simptomelor este prezentă în două sau mai multe situații (de ex., la şcoală sau la serviciu şi acasă).

Atunci când simptomele nu survin exclusiv în cursul unei tulburări de dezvoltare pervasive, al schizofreniei ori altei tulburări psihotice şi nu sunt explicate mai bine de o altă tulburare mentală (o tulburare afectivă, anxioasă, disociativă, de personalitate) [1].

Tipul predominant neatent are 6 dintre cele 9 simptome de neatenție din listă, tipul predominant hiperactiv-impulsiv are 6 dintre cele 9 simptome de hiperactivitate şi impulsivitate, iar tipul combinat are 6 simptome din fiecare listă. Toate cele 3 tipuri se numesc ADHD, chiar dacă 2 dintre ele nu prezintă ambele caractere reflectate de nume; ele sunt considerate ca făcând parte din spectrul ADHD.

ICD 10 (Clasificarea europeană a tulburărilor mentale şi de comportament) oferă un diagnostic de sindrom hiperkinetic caracterizat de agitație motorie, impulsivitate, agresivitate, neatenție şi deseori un istoric de afectare peri sau neonatală.

Dacă ADHD este termenul anglosaxon pentru tulburarea hiperactivitate/deficit de atenție, echivalentul acestuia în Europa este *„troubles hyperkinetique avec déficit d'attention"* - adică THADA, termen mai puțin utilizat [2].

Criteriile în cercetarea tulburării hiperchinetice - ADHD - după ICD 10 necesită prezența definitivă a nivelului abaterii de inatenție, hiperactivitate şi nelinişte, care sunt persistente şi pervasive în timp, dar nu sunt determinate de autism sau tulburări afective.

Grupa **1** de criterii se prezintă după cum urmează.

Inatenția. Cel puțin 6 din următoarele criterii sunt prezente de cel puțin 6 luni şi au un grad de exprimare neconcordant cu nivelul de dezvoltare al copilului:

1. face erori pentru că: nu acordă atenție detaliilor; greşeşte la şcoală, la joacă sau în alte activități;
2. nu reuşeşte să aibă o atenție susținută în timpul lecțiilor sau chiar la joacă;
3. pare că nu ascultă ce i se spune,
4. nu reuşeşte să fie atent la instrucțiuni şi să-şi termine lecțiile sau îndatoririle (acest fapt nu se datorează opoziției sau incapacității de a înțelege);
5. este incapabil să-şi planifice şi să-şi organizeze activitatea;
6. evită îndatoririle care necesită efort şi atenție susținută;
7. îşi pierde obiectele personale precum: pixuri, caiete, jucării etc.;
8. este distras de stimuli externi;
9. este uituc în cea mai mare parte a zilei.

Grupa **2** include:

Hiperactivitatea. Cel puțin 3 din criteriile următoare au persistat mai mult de 6 luni şi nu corespund dezvoltării copilului:

1. dă din mâini sau din picioare şi se foieşte pe scaun;
2. se ridică de pe scaun, nu are răbdare să stea aşezat;
3. se cațără sau țopăie şi aleargă în situații în care ar trebui să stea liniştit;
4. nu se poate juca în linişte, este gălăgios;
5. dovedeşte un pattern motor excesiv de activ şi care nu este explicat de modificările din mediu.

Grupa **3** caracterizează:

Impulsivitatea. Cel puțin 1 dintre criteriile următoare de impulsivitate persistă de 6 luni cu un grad necorespunzător nivelului de dezvoltare a copilului:

1. răspunde înainte ca întrebarea să fie formulată;
2. nu are răbdare în a-şi aştepta rândul;
3. întrerupe sau intervine în jocul sau conversația celorlalți;
4. vorbeşte prea mult.

Putem afirma că de la introducerea în anii 1960 a ADHD în criteriile de diagnostic psihiatric (ICD-8, 1966; DSM-II, 1968) definiția şi operaționalizarea acestei tulburări a suportat o serie de schimbări. Astăzi, a 10-a ediție a clasificării propuse de Organizația Mondială a Sănătății (ICD 10) şi a patra ediție a Asociației Psihiatrilor Americani (DSM-IV) recunosc existența ADHD şi o operaționalizează pe baza aproximativ aceloraşi 18 simptome.

Sintetic, tratatul de psihiatrie Oxford, reduce aceste simptome la trei trăsături clinice pe care le consideră şi trăsături cardinale:

- extremă şi persistentă incapacitate de a sta liniştit;
- activitate motorie prelungită şi susținută;
- dificultăți de menținere a atenției.

Referințe bibliografice:

1. *Clasificarea Tulburărilor mentale şi de comportament. I.C.D.* - 10 Organizația Mondială a Sănătății. Simptomatologie şi diagnostic clinic. Editura All, Bucureşti, 1998.
2. Iancu M. *Tulburarea hiperactivitate/ deficit de atenție (ADHD) la copil*. In: Revista Română de Pediatrie, nr. 32, 2007, p. 112- 119.

MEDIEREA ŞCOLARĂ – INSTRUMENT EFICIENT ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR

LILIA VINARI, *doctorandă*, I.Ş.E.

Abstract: *Conflict - it is an integral part of social interaction. One of the methods of conflict resolution - mediation. Mediation - is process in which an impartial third party helps disputing to understand the differences between them, to understand them and, if is possible to resolve. School mediation offers participation involved students, teachers and parents in conflict resolution. Due to its advantages the school environment leads to the optimization of education.*

Conflictul este o parte inevitabilă a vieții noastre. Acest fenomen se întâlneşte foarte des în instituțiile de învățământ, izbucnind mai ales între semeni. Deşi, mai tot timpul, provoacă sentimente negative, în realitate conflictul nu este întotdeauna ceva rău. Soluționarea paşnică şi constructivă a conflictelor este modalitatea prin care se pot evita consecințele negative ale acestora şi care poate transforma problemele în oportunități spre a face viața mai bună.

În ultimul timp la noi în țară tot mai cunoscută şi mai folosită metodă de soluționare a conflictelor în diferite domenii sociale devine medierea.

Medierea este un proces de comunicare şi negociere a unor persoane aflate în conflict care decurge sub coordonarea şi cu ajutorul unei alte persoane numită mediator care a fost instruită să ajute părțile la soluționarea conflictului lor. Comunicarea şi negocierea nu decurg haotic, ci structurate şi pe etape. Mediatorul aduce la cunoştință părților ce va urma (procesul), regulile care trebuie respectate. Pe parcursul acestui proces mediatorul ajută părțile să-şi identifice problemele, să genereze soluții şi, în final, să cadă de acord în privința uneia sau mai multor soluții.

Înainte de a trece la activitățile practice, ar trebui să se țină cont de următoarele momente:

- Conflictele sunt o parte firească şi inevitabilă a vieții sociale. Soluționarea conflictelor prin intermediul medierii nu înseamnă automat şi eliminarea acestora.
- Conflictul este de multe ori nu o forță distructivă, ci una care poate duce la progres sau îmbunătățirea unor situații din viață. De aceea, fiecare trebuie să fie pregătit să confrunte constructiv conflictele sale şi să transforme potențialul negativ în unul pozitiv. Înțelegând că conflictul poate fi folosit pentru binele nostru, şi nu împotriva noastră, se deschide o nouă perspectivă. În aşa fel, un mod sănătos de a trata conflictele este de a nu le evita, ci a le confrunta.
- Soluționarea conflictelor de multe ori este influențată de modul în care o persoană a văzut anterior că acestea se pot soluționa. Cum au fost abordate şi soluționate conflictele în familie, în şcoală? Cum abordăm şi soluționăm noi conflictele? Probabil între aceste două întrebări se poate observa o relație directă. De aceea este important pentru mediatori să cunoască cum reacționează ei înşişi la conflict şi să încerce să corijeze sau să evite acele momente care ar putea influența negativ medierea.
- Conflictele nesoluționate aduc multe emoții negative. De aceea este necesar ca orice conflict să fie rezolvat. O condiție este ca părțile să dorească acest lucru, iar alta este ca ele să posede un set de cunoştințe şi abilități în acest scop.

- Şi ultimul moment însemnat este că, oricât de uimitoare ar fi tehnicile aplicate în cadrul medierii, nu toate conflictele pot fi supuse soluționării prin intermediul medierii.

Medierea şcolară înseamnă intrarea în scenă a unui elev instruit, care va juca rolul de intermediar, de mijlocitor care va asigura comunicarea dintre protagoniştii conflictului, permițându-le să găsească o soluție satisfăcătoare. Deci şcoala poate deveni un teren privilegiat al educației prin prestarea unei noi „instrucțiuni civice". De notat în acest context că medierea, acest mod de reglementare a conflictelor, a existat întotdeauna, adesea spontan.

Învățarea noilor modalități de reglementare a conflictelor, de rezolvare a problemelor şcolii nu este pur şi simplu un răspuns funcțional la anumite disfuncționalități.

Experiențele de mediere comunitară, şcolară, familială sau penală nu urmăresc pur şi simplu practicarea unei mai bune justiții sau a unei abordări mai puțin represive a anumitor comportamente, dar încearcă să reducă tensiunile sociale existente şi să creeze solidarități prin intermediul unei participări mai ample a indivizilor – în cazul dat, a elevilor – la rezolvarea conflictelor, adică la ameliorarea comunicării şi a relațiilor sociale. Este vorba de o logică de integrare socială. În plus, are avantajul constituirii unei abordări rapide şi directe într-un climat de *de*dramatizare. Litigiile nu sunt tergiversate, iar protagoniştii se află în relații directe: în loc de confruntare, se dau explicații. Astfel, medierea reduce tensiunile, reglementând problemele cele mai curente.

Totuşi, să precizăm pentru a nu lăsa loc pentru dubii că nu toate problemele pot fi rezolvate prin mediere. În unele cazuri, elevii-mediatori trebuie să poată solicita ajutorul adulților: învățători, mediatori, consilieri sociali, infirmiere, directori... pentru a lua deciziile ce se impun. Într-un anumit număr de cazuri, în general grave, medierea sau rezolvarea de către adulți se dovedeşte a fi indispensabilă.

Beneficiile soluționării conflictelor dintre elevi şi de către elevi sunt numeroase:

Copiii devin mai responsabili şi independenți, formându-şi capacități ce le sunt de folos atât în şcoală, cât şi în afara ei, iar profesorii au mai mult timp pentru predare. În şcoală se stabileşte o atmosferă mai cooperantă, deoarece, atunci când este folosită adecvat abilitatea de soluționare a conflictelor, este pusă baza unor relații mai eficiente.

Medierea are un efect preventiv în privința apariției conflictelor, în special, şi a violenței în general şi măreşte capacitatea şcolii de a soluționa conflictele într-o manieră paşnică.

Implicarea părinților în programele promovate de şcoală duce la creşterea impactului acestora din urmă, deoarece, în primul rând, acest lucru subliniază importanța lor pentru copii, iar în al doilea rând încurajează menținerea unor deprinderi formate la elevi atunci când ei sunt în altă parte decât la şcoală. Mai mult ca atât, în cazul programului de mediere, părinții pot aplica în cadrul familiei tehnicile pentru soluționarea conflictelor învățate de copii la şcoală. În aşa fel, aceasta va constitui nu numai un beneficiu pentru copil, dar şi pentru părintele care ar putea folosi deprinderile obținute în familie şi în oricare alt mediu. De aceea, o parte componentă a unui program de mediere complet ar fi implicarea părinților.

Implicarea părinților şi altor membri ai comunității în programul de mediere urmăreşte mai multe scopuri:

- Consolidarea imaginii şcolii ca centru de inițiativă civică şi, ca rezultat, solidificarea relațiilor de cooperare între părinți şi şcoală.
- Folosirea oportunității ca mai multe persoane să beneficieze de învățătura în domeniul comunicării şi soluționării conflictelor.
- Obținerea unei aprobări mai mult sau mai puțin formalizate, a susținerii şi facilitării programului din partea părinților.

Concluzie:

Medierea efectuată de elevi pe lângă alți elevi necesită un mediu şcolar care să integreze principiile şi mecanismele necesare pentru reglementarea comunitară a conflictelor. În aşa fel şi învățătorii sunt implicați, sensibilizați, iar unii dintre ei instruiți ca voluntari în cadrul unei asemenea abordări. Trebuie să existe o perspectivă globală a şcolii, un demers la care ar subscrie toți, autorități, directori, învățători, elevi, părinți — pe scurt — un adevărat proiect al instituției. Altfel spus, şcoala trebuie să se implice în ansamblul

său, devenind parte componentă a demersului. Aceasta implică un spirit al şcolii, o solidaritate între învăţători. Să fie gata de a lucra, de a se instrui, de a fi promotori.

Totuşi, este oportun de a preciza că medierea nu este un panaceu. Ea nu pretinde că rezolvă orice problemă relaţională în interiorul şcolii şi nu poate preveni sau evita orice formă de deviere sau de delicvenţă juvenilă. Medierea se înscrie într-o serie de posibilităţi de rezolvare responsabilă şi creativă a conflictelor pe care se poate construi o nouă viziune asupra lumii şi anume în relaţia cu alţii şi cu instituţiile. Trebuie să deturnăm oamenii de la înclinaţia lor subiectivă de a delega prea uşor dificultăţile şi problemele care apar în viaţa cotidiană către unele aparate instituţionale foarte formale, din ce în ce mai sofisticate şi birocratice şi să-i reorientăm spre rezolvarea propriilor lor probleme, să le reoferim puterea de auto-reglementare primară de care ei sunt prea des privaţi.

Referinţe bibliografice:

1. Pascaru A. *Societatea între conciliere şi conflict: Cazul Republicii Moldova*. Editura Arc, Chişinău, 2000.
2. Shapiro D. *Conflictele şi comunicarea: Un ghid prin labirintul artei de a face faţă conflictelor.* Editura Arc, Chişinău, 1998.
3. *Societatea Independentă pentru Educaţie şi Drepturile Omului*. Ghid de mediere printre semeni. Chişinău, 2006.
4. Кроули Д. *Медиация для менеджеров*. Издательство ООО „Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования”, Москва, 2010.

EXPERIENŢE INTERNAŢIONALE ŞI NAŢIONALE ALE CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE

VALERIA PASCARU-GONCEAR, *lector, drdă,* U.S.M.

Abstract: *Analyzing special literature and political educational documents which substantiates the sector of the professional becoming, I concluded that the development of the competence of the psychological and pedagogical counseling of the teachers especially if we are referring at continue one, represents a recent relative reality for the field concerns of specialty, although more and more higher education institutions, at international level, identified different modes of formation/development of this for the didactic personal. Nevertheless, mostly, this formation has a voluntary character, mainly focused on the individual. More, in the absence of a frame of general reference agreed in terms of standards of professional, contents of the formation and results of studying, the training programs for the teachers at the international and national levels has diverse institutional methods of organization.*

În baza studiului documentelor de politică educaţională la nivel naţional şi european, am identificat faptul că programele de reformă actuale desemnează mutaţii de ordin sistemic, vizând aspecte ale politicii educaţionale, concepţia generală şi conţinuturile învăţământului, structurile instituţionale şi modul de organizare a acestora, în funcţie de un model educaţional nou, care implică centrarea pe noi paradigme şi, în consecinţă, presupune noi finalităţi şi obiective.

Considerăm că deşi analiza sistematică a diferitelor dispute pe tema activităţii cadrelor didactice continuă, putem identifica, pe de-o parte, o tendinţă evidentă către expansiunea profesionalismului didactic. Din perspectiva interesului nostru, ne raliem opiniei lui D. Potolea care a adoptat un punct de vedere mult mai pragmatic şi a pus în discuţie natura informaţiilor pe care se fundamentează re-evaluarea statutului profesional al cadrelor didactice, precum şi măsura pe care o are impactul unei astfel de re-evaluări asupra formării cadrelor didactice [7].

Preocupările faţă de formarea şi/ sau dezvoltarea profesională a cadrelor didactice a început să se impună odată cu cea de-a doua jumătate a anilor 1990, fiind susţinută de impulsuri provenind din partea Băncii Mondiale, UNESCO etc. Mai mult, am prezentat un ansamblu de iniţiative internaţionale privind formarea cadrelor didactice.

În perioada 20-21 iunie 2005, la Bruxelles, a fost organizată conferința Europeană destinată testării principiilor comune europene pentru competențele şi calificarea cadrelor didactice la care s-a ținut cont de argumentarea locului şi rolului crucial pe care-l joacă profesorii, cadrele didactice în viitoarea societate europeană, enunțarea principiilor comune şi descrierea competențelor-cheie care urmează să fie formate cadrelor didactice.

Ca şi rezultat a fost elaborat şi întărit documentul *Principiile Comune Europene pentru Formarea Competențelor şi Calificarea Cadrelor Didactice*.

În comunicatul de la Maastricht din 14 decembrie 2004, privind viitoarele priorități ale cooperării europene consolidate în domeniul formării profesionale, s-a luat decizia în privința elaborării uni Cadru European al Calificărilor (EQF) flexibil şi deschis care să devină o referință comună în sprijinul facilitării recunoaşterii şi transferabilității calificărilor din sistemul formării profesionale şi al învățământului secundar şi superior.

Aceste incursiuni cu caracter teoretico-descriptiv ne-au permis dezvoltarea unei abordări proprii a elementelor constitutive care contribuie la conturarea atributului de profesionalism al cadrelor didactice. De asemenea am înaintat premisa conform căreia succesul procesului de convergență europeană nu este posibil fără aderarea la un *profil profesional* care să îi permită profesorului să răspundă în mod adecvat noilor provocări şi cerințe formulate de societatea contemporană.

Acest *profil profesional* reprezintă cadrul de referință pentru completarea profilului de competențe al cadrului didactic cu o nouă competență - competența de consiliere psihopedagogică.

Activitatea cadrelor didactice în acest domeniu de competență ar trebui susținută printr-un continuum profesional al învățării de-a lungul întregii vieți care include: formarea inițială, integrarea în profesie şi formarea continuă.

Astfel, analizând literatura de specialitate şi documentele de politică educațională care fundamentează sectorul devenirii profesionale, am concluzionat că dezvoltarea competenței de consiliere psihopedagogică a cadrelor didactice mai ales dacă ne referim la cea continuă, reprezintă o realitate relativ recentă pentru câmpul preocupărilor de specialitate, deşi tot mai multe instituții de învățământ superior, la nivel internațional, au identificat diferite modalități de formare/dezvoltare a acesteia la personalul didactic. Cu toate acestea, cel mai adesea, această formare are un caracter voluntar, preponderent centrată pe individ. Mai mult, în lipsa unui cadru de referință general agreat în ceea ce priveşte standardele de pregătire profesională, conținuturile formării şi rezultatele învățării, programele de formare pentru cadrele didactice (SUA, Marea Britanie, Spania, Suedia, România, Republica Moldova etc.) au modalități de organizare instituțională dintre cele mai diferite.

În Cuba, în ultimii patruzeci de ani a fost acordată prioritate calității procesului de predare-învățare responsabili fiind inspectorii metodişti. Specialiştii cubanezi au insistat asupra introducerii activităților de consiliere psihopedagogică realizate de profesori sau grupuri de profesori specialişti în depăşirea şi rezolvarea problemelor educaționale fapt ce ar facilita nu doar activitatea managerilor dar şi ar îmbunătăți procesul instructiv-educativ.

Pentru monitorizarea acestor activități a fost alcătuită o comisie pentru probleme de consiliere psihopedagogică în atribuțiile căreia se includ activități de formare continuă a cadrelor didactice, de monitorizare şi consiliere a studenților cu privire la problemele care apar pe parcursul studiilor la universitate şi a celor de cercetare educațională [6, p. 14].

Problema consilierii psihopedagogice este una considerată de importanță majoră în țările preocupate de dezvoltarea tinerii generații. Această activitate, axată pe prevenire şi intervenție, este realizată de către specialişti în vederea ameliorării şi înlăturării dificultăților de ordin şcolar. Astfel cadrul didactic, indiferent în care arie de cunoaştere este specialist, având rol de diriginte la clasă, este abilitat să realizeze activități de consiliere psihopedagogică. Conform prevederilor legii, coordonarea activităților clasei de elevi se realizează de către diriginte, ales de către directorul unității de învățământ (respectând principiul continuității şi al performanței), dintre cadrele didactice care predau la clasa respectivă. Meseria de diriginte presupune activități de suport educațional, consiliere şi orientare profesională pentru elevii clasei pe care o coordonează în funcție de prevederile planului-cadru.

De exemplu în România, conform ordinelor MedC nr. 5286 şi 5287/09.10.2006 de aprobare a programelor şcolare pentru aria curriculară „Consiliere şi orientare” şi nr. 5288/09.10.06 privind modalitatea de aplicare a acestora şi prin ”scrisoarea metodică” a ISJ nr. 610/24.10.06, se face următoarea precizare: ora de consiliere va înlocui vechea oră de dirigenţie. Ea este parte integrantă a activităţii de dirigenţie, bugetul de timp alocat ei fiind de o oră pe săptămână şi beneficiază de programe şcolare proprii, pentru toate ciclurile de învăţământ. Calitatea de profesor consilier o pot avea doar cadrele didactice care au urmat / sau urmează un curs de formare în domeniul „Consiliere şi orientare” certificat de instituţii abilitate [2, p. 19].

Actualitatea şi necesitatea consilierii psihopedagogice este determinată şi din faptul că Direcţia Generală Educaţie şi Învăţare pe tot Parcursul Vieţii, aprobată de Ministerul Educaţiei Cercetării Tineretului şi Sportului din România (2010), a promovat programa pentru disciplina Consiliere psihopedagogică care se adresează absolvenţilor facultăţilor de profil şi profesorilor care se prezintă la concursul pentru ocuparea posturilor didactice/ catedrelor vacante din învăţământul preuniversitar. Conţinutul şi structura programei sunt elaborate în aşa fel încât să răspundă schimbărilor impuse de abordarea curriculară sistemică în realizarea procesului educaţional.

Pe lângă conţinuturile ştiinţifice şi cele de metodică a disciplinelor, programa vizează anumite competenţe specifice profesorului din centre şi cabinete de asistenţă psihopedagogică, competenţe pe care acesta trebuie să şi le dezvolte şi probeze pe parcursul desfăşurării activităţii didactice. Într-o formulare sintetică, aceste competenţele specifice de consiliere psihopedagogică sunt:

- cunoaşterea conţinuturilor ştiinţifice ale disciplinelor, cunoştinţe de metodica disciplinelor;
- cunoaşterea şi utilizarea principalelor documente şcolare reglatoare;
- capacitatea de a construi demersuri didactice interactive prin adecvarea strategiilor didactice la conţinuturi;
- capacitatea de proiectare şi realizare a evaluării competenţelor dobândite de elevi;
- capacitatea de a adecva demersurile didactice la particularităţile de vârstă ale elevilor;
- capacitatea de a construi un climat educativ stimulativ şi eficient.

Un rol-cheie pentru asigurarea celei mai importante componente a societăţii bazate pe cunoaştere - resursa umană înalt calificată îl joacă Universităţile. De aceea aici se pun accente pe dezvoltarea competenţei de consiliere psihopedagogică la studenţi.

Conform planului de învăţământ al Universităţilor din România, consilierea psihopedagogică face parte dintre programele de Master.

De asemenea, la Universitatea din Bucureşti, Facultatea Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Catedra de Pedagogie propune un program de master de consiliere şcolară şi dezvoltarea carierei. Misiunea acestui program de master este de a forma, la cele mai înalte standarde de calitate, consilieri şcolari, consilieri şi consultanţi în carieră, pentru domeniile public şi privat, care să contribuie la dezvoltarea consilierii în şcoli, precum şi la îmbunătăţirea calităţii procesului de recrutare şi dezvoltare a resurselor umane în organizaţii [9].

În Republica Moldova în învăţământul universitar, cursul „Consiliere psihopedagogică” se regăseşte în planul de învăţământ la Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Universitatea Liberă Internaţională din Moldova, atât la ciclul I, cât şi la ciclul II. Sistemul de educaţie universitară din Republica Moldova este confruntat astăzi cu reale provocări care vizează calitatea, performanţa, competitivitatea. Pregătirea resurselor umane pentru o societate flexibilă presupune o abordare sistemică-integratoare, în cadrul căreia pentru fiecare etapă a formării profesionale să se asigure competenţe şi abilităţi specifice nivelului dorit de pregătire, precum şi adaptarea continuă la evoluţia cunoaşterii.

Referinţe bibliografice:

1. Chicu V. (coord.) *Dimensiuni ale educaţiei centrate pe cel ce învaţă. Materialele conferinţei ştiinţifice cu participare internaţională*. CEP USM, Chişinău, 2011.
2. Cojocaru V., Huncă M., Roman I. *Ghidul profesorului consilier.* Educas, Botoşani, 2007.
3. Cuzneţov L. *Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educaţional*. UPS I. Creangă, Chişinău, 2002.

4. Dragu A. (coord.) *Repere teoretice şi implicaţii practice în consilierea psihologică şi educaţională.* Volum cu lucrările conferinţei de nivel naţional cu participare internaţională. NewLine, Constanţa, 2010.
5. Dumitru I.Al. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice*. Polirom, Iaşi, 2008.
6. Perez E. *Educacion y supervision. Los nuevos tendencias.* Pedagogy, Havana, Cuba, 1995.
7. Potolea D. ş.a. *Pregătirea psihopedagogică*. Iaşi, Polirom, 2008.
8. Tomşa Gh. *Consilierea şi orientarea în şcoală*. Casa de Editură Viaţa Românească, Bucureşti, 1999.
9. www. fpse.ro

CORELAŢIA DINTRE AFECTIVITATE ŞI VIOLENŢA COPIILOR

NATALIA POPOV, *cercetător ştiinţific st.*, I.Ş.E.

Abstract: *The relationship between emotionality as complex psychological process and violence as a behavioral manifestation is currently discussed in the area of science. Ideas from the article will help school psychologist to establish an effective program of psychological support for children with violent behavior.*

Motto: *„Spuneţi că e obositor să fii alături de copii. Aveţi dreptate. Şi adăugaţi: fiindcă trebuie să te cobori la nivelul lor, să te apleci, să te înclini, să te încovoiezi, să te faci mic. Aici însă greşiţi. Nu asta te oboseşte cel mai mult, ci faptul că eşti obligat să ajungi la înălţimea sentimentelor lor, să te întinzi, să te alungeşti, să te ridici pe vârfurile picioarelor, ca să nu-i răneşti.”*

Janusz Korczak

Relaţia dintre afectivitate, ca proces psihic complex, şi violenţa, ca manifestare comportamentală, în prezent este discutată pe larg în arealul ştiinţific, este dezbătută în paginile literaturii de specialitate. Există diferite teorii ce încearcă să exploreze, să explice fenomenul violenţei copiilor prin prisma diferitor procese psihice. În acest articol am încercat să evidenţiez anume corelarea dintre afectivitate şi violenţă, iar, ţinând cont de aceste idei, psihologii şcolari îşi vor putea stabili un program eficient de asistenţă psihologică pentru copiii cu comportament violent.

Afectivitatea umană este un proces psihic care îşi începe activitatea de la naşterea individului şi suferă modificări pe parcursul vieţii, transformându-se în realizarea unor necesităţi fundamentale, inclusiv a celor sociale. Afectivitatea constă în complexitatea ansamblului de reacţii emoţionale spontane şi pasiuni generate de anumite atitudini, necesităţi, interese, aspiraţii, trebuinţe, idealuri pe care omul le trăieşte intrând în contact cu mediul natural şi social. Întreaga reactivitate, latură energetică a organismului, tensionarea sau relaxarea individului se realizează prin procesele afective.

Sfera afectivă, putem susţine că este generatorul vieţii mentale, ce produce un impact major asupra formării personalităţii copiilor şi adolescenţilor. Cea mai sensibilă perioadă este vârsta preşcolară. Anume în această vârstă se pune baza dezvoltării personalităţii ce este influenţată de anturajul psihosocial al preşcolarului şi îndeosebi a relaţiilor şi atitudinilor afective. Lipsa acestor atitudini emoţionale duce la formarea unei personalităţi defectuoase, la formarea unor relaţii negative de comunicare, la crearea problemelor în integrarea socială.

Structura emoţională se deosebeşte de la o persoană la alta, după nivelul de activism, iniţiativă, profunzimea şi intensitatea trăirilor, corespunderea lor calităţilor volitive şi intelectuale. Constituirea structurii emoţionale a personalităţii depinde de mai mulţi factori:

- particularităţile tipului sistemului nervos;
- condiţiile de viaţă şi activitate;
- necesităţi şi interese, reţeaua de comunicare;
- nivelul dezvoltării capacităţii de autoreglare;

- abilitatea de a trece de la emoții negative la cele pozitive etc.

Copilăria şi adolescența sunt perioade oportune pentru a forma obiceiurile emoționale care ne vor domina întreaga existență. Emoțiile fiind puse astfel în centrul aptitudinilor necesare pentru viață. Copilul este învățat arta dragostei, a empatiei, dezvoltă sentimente morale, estetice. În acest sens, adaptarea sau integrarea socială, reprezintă un proces complex care angajează instanțe diferite de integrare: de la cea biologică până la cea psihică şi socio-culturală. Procesul integrării sociale a „personalității" este unul complex şi de durată, deoarece presupune realizarea concordanței între ceea ce vrem, ceea ce trebuie şi ceea ce se poate. În efortul de realizare a concordanței respective îşi au originea, adesea fenomenele de „conflict" şi „frustrație", adică acele situații în care persoana aşează - datorită egocentrismului ei psihologic - pe prim plan propriile interese egoiste, intrând, în felul acesta, în conflict cu cerințele comunității, şi simțindu-se neîndreptățită atunci când i se cere să facă un sacrificiu de confort sau de efort propriu în beneficiul altora.

Spre deosebire de agresivitate - care reprezintă potențialitatea ce permite dirijarea acțiunii şi ține de gândire, analiza fiind intrinsecă - violența este acțiunea în sine, dezorganizarea brutală a personalității sau colectivității şi afectează atât individul, cât şi mediul în care acesta se manifestă. Violența nu este ereditară, dar este contagioasă.

În acest context, tulburările de afectivitate formează una din cauzele importante ale perturbării evoluției normale a integrării sociale, ale aparițiilor situațiilor conflictuale şi frustrante în raporturile cu semenii. Stările de tulburare a afectivității sunt cauzate de:

- labilitatea emoțională excesivă;
- hiperemotivitate;
- reacțiile depresive cronicizate;
- sentimentul inferiorității;
- ambivalența afectivă;
- stările de imaturitate afectivă.
- fenomenele obsesiv-fobice etc.,

care afectează desfăşurarea normală a relațiilor interpersonale, generând reacții de indiferență, izolare, refuz de a colabora sau afectând capacitatea de evaluare obiectivă a situațiilor de viață. „Echilibrul şi unitatea personalității sunt indisolubil legate de viața şi dinamica afectivă. Conflictele afective pot duce la sciziunea şi dezintegrarea personalității. Unitatea gândirii şi a acțiunii are la bază unitatea şi sensibilitatea echilibrului afectiv"- afirmă V. Pavelcu.

Disonanțele şi contrastele afective angajează, aşadar, întreaga personalitate, constituind, atunci când nu depăşesc o anumită durată şi intensitate, un factor de dezvoltare a personalității, de creare a unor sisteme noi, superioare, de rezolvare a conflictelor afectiv-motivaționale. Când însă perturbările afective devin prea puternice, echilibrul psihic general se dereglează, sporeşte vulnerabilitatea la situațiile de conflict şi frustrare, iar formarea atitudinii persoanei față de cerințele activității şi față de semeni este influențată în sens negativ. Datele de ordin statistic arată de altfel, că cel mai des devierile caracteriale ale copiilor, delictele minorilor, au ca principal mobil carențele din sfera afectivă a personalității, iar modalitățile de exprimare a acestor conflicte cunosc o gamă largă de manifestări: de la nesemnificative acte de izolare, nesupunere şi negativism, până la reacții de violență, cu caracter delictual. Comportamentul copiilor imaturi afectiv este dominat de instabilitate, labilitate afectivă, impulsivitate, brutalitate, încăpățânare, atitudini nonconformiste, şi nu în ultimul rând acte de violență atât față de alți semeni, cât şi, uneori, față de sine. Ei mențin o permanentă stare de tensiune în colectiv, devenind greu de suportat.

Când este îndreptată asupra unui obiect agresivitatea poate avea valențe adaptive, devenind un mod eficace de rezolvare a problemelor, însă există situații când sursa frustrării este ambiguă, intangibilă sau prea puternică. Comportamentul violent al adolescenților exprimă încercarea de a-şi domina insecuritatea şi neîncrederea în capacitatea lor de integrare în viață, la fel ca şi indiferența afectivă pe care o afişează ca să-şi ascundă carența de care suferă.

Unele obiective generale ale activităților de asistență psihologică efectuate de psihologi în lucru cu copii emotivi, agresivi sau violenți, propuse de A. Calancea ar putea fi următoarele [1]:

- Dezvoltarea aptitudinilor sociale.

În general, copii au nevoie să-şi dezvolte aptitudinile sociale pentru a se integra în comunitate. Ceea ce deseori implică învățarea diferitor modalități de a relaționa cu alți copii, de a-şi face noi prieteni, de a se identifica în grupul din care face parte, a învăța cooperarea cu alți copii.

- Dezvoltarea conceptului de sine şi a stimei de sine.

Pentru a dezvolta conceptul despre sine şi stima de sine, psihologul va propune acele activități care vor promova împlinirea de sine şi independența copilului, care îl vor ajuta pe copil să exploreze, să accepte şi să evalueze tăria şi slăbiciunile lui.

- Dezvoltarea aptitudinilor de rezolvare a conflictelor şi luare de decizii.

La un moment dat copilului i se va cere să exploreze opțiuni, să-şi asume riscuri de a lua decizii proprii, să experimenteze încercări de a-şi schimba comportamentul.

- Încurajarea exprimării emoțiilor.

În concluzie, putem spune că există o strânsă corelare între tulburările afectivității şi violența, ca manifestare comportamentală. Aceste stări de perturbare a afectivității creează situații de conflict, de frustrare care măresc nivelul agresivității şi respectiv ar conduce spre acte de violență. Psihologul, are ca unele obiective dezvoltarea, reabilitarea sferei afective prin dezvoltarea aptitudinilor sociale, dezvoltarea conceptului de sine şi al stimei de sine, dezvoltarea aptitudinilor de rezolvare a conflictelor şi luare de decizii, încurajarea exprimării emoțiilor. Deci, stabilitatea emoțională conduce la un comportament adecvat, diminuarea agresivității, şi în consecință, lipsa violenței.

Referințe bibliografice:

1. Calancea A. *Training-ul de dezvoltare a competențelor afective.* Tipografia centrală, Chişinău, 2012.
2. Cartea copilaşului scump. http://www.scribd.com/doc/39532462/CARTEA-COPILAŞULUI-SCUMP
3. Gîncota N. *Particularitățile sferei afectiv-volitive a elevilor de vârstă şcolară mică educați în diferite situații de dezvoltare.* In: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2005, nr. 1, p. 64-70.
4. Platon C., Turchină T. *Noi perspective în măsurarea stimei de sine în raport cu agresivitatea.* In: Studia Universitatis: Seria Ştiințe ale Educației, 2007, nr. 9, p. 178-181.

ABILITĂȚILE DE INTERPRETARE A COMPORTAMENTULUI NONVERBAL – ELEMENT SEMNIFICATIV ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR

LILIA NACAI, *doctorandă, lector univ.*,
Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălți

Résumé: *L'article reflète la recherche expérimentale des habilités d'interprétation du comportement non verbal des professeurs universitaires – comme élément significatif de leur activité professionnelle.*

Un intérêt montre l'investigation des vues des étudiants en ce que concernent les caractéristiques du comportement non verbal (acceptables ou non acceptables) des enseignants.

Câmpul universitar se organizează pe raportul indisolubil dintre student şi profesor. A. Neculau (1997) remarcă că învățământul universitar nu există decât prin această relație, care funcționează pe baza unor norme şi reglementări. Între profesor şi student se stabilesc contacte formale şi informale. În învățământul superior, profesorul este o personalitate ştiințifică de înalt prestigiu, un reper în disciplina ştiințifică pe care o predă [1, p. 249].

În acest context profesorul este implicat în întregime, în orice moment, într-o situație specifică spațiului educațional. În rolul de mediere pe care îl exersează, profesorul nu este neutru, el fiind angajat într-o situație pedagogică, cu tot ce crede, spune şi face, cu întreaga sa personalitate. După tonul pe care îl adoptă, privirea aruncată, gestul schițat, mesajul său ia o valoare specifică pentru toți studenții şi are chiar rezonanțe particulare pentru unii dintre ei [2, p. 192].

Este evident că relația „profesor-student" impregnează şi influențează totul atunci când este vorba

despre o situație pedagogică, mai ales, că orice relație are în vedere controlul reciproc al comportamentelor [1, p. 263].

Una din solicitările – cheie înaintate cadrului didactic universitar o constituie abilitățile de comunicare şi interrelaționare competentă. Un rol central în exersarea eficientă a abilităților nominalizate revine procesului de interacțiune a cadrului didactic universitar cu studenții. Cadrul didactic universitar trebuie să cunoască, să utilizeze şi să interpreteze elementele comunicării verbale /nonverbale în relația cu studentul pentru sporirea eficienței activității profesionale. Astfel, capacitățile de „decodare” a semnalelor neverbale vor contribui la sporirea eficienții activității profesionale.

Oportunitatea studiului realizat se datorează faptului că, deşi numărul cercetărilor asupra comunicării, semnificația comunicării în dezvoltarea psihică, comunicarea eficientă este mare (Л. Горелов, В. Лабунская, Г. Андреева, D. Nirenberg, A. Pease, М. Лисина, A. Bolboceanu, J.C. Abric, O.I. Pănişoară) problema se află încă departe de a fi pe deplin elucidată, în special vis-a-vis de abilitățile de interpretare a comunicării nonverbale – element semnificativ al activității profesionale a cadrelor didactice universitare.

Obiectul investigației îl reprezintă abilitățile de interpretare a comunicării nonverbale – element semnificativ al activității profesionale a cadrelor didactice universitare.

Scopul cercetării îl constituie investigația nivelului dezvoltării abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal a cadrelor didactice universitare.

Demersul ştiințific a pornit de la ipoteza că nivelul de dezvoltare a abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal a cadrelor didactice universitare influențează calitatea comunicării interpersonale şi profesionale a lor.

Pentru realizarea scopului nominalizat am administrat mai multe metode de cercetare ştiințifică relevante cercetării noastre cum ar fi:

- Metoda testelor
  - „Ce vă comunică mimica şi gesturile?”
  - „Caracteristicile nonverbale ale comunicării” (В.А. Лабунская).
- Observarea

Eşantionul de cercetare a fost constituit din 22 de cadre didactice universitare şi 40 de studenți ai Universității de Stat “Alecu Russo” din Bălți de la facultățile de Limbi şi Literaturi străine (LLS) şi Ştiințe ale Naturii şi Agroecologie (ŞNA).

În rezultatul administrării testului „Ce vă comunică mimica şi gesturile?” am constatat că majoritatea cadrelor didactice se caracterizează printr-un nivel mediu de interpretare a comportamentului nonverbal (circa 84%), adică manifestă plăcere să observe alți oameni şi interpretează nu rău gesturile lor. Dar nu sunt încă apți să folosească această informație în viața cotidiană pentru a construi corect interrelațiile cu cei din jur. Sunt predispuşi să perceapă întocmai cuvintele ce li se spun şi să se ghideze de ele.

Un număr destul de mic din respondenți dețin nivel inferior de dezvoltare a abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal (16% din respondenți) – limbajul mimicii şi gesturile este pentru ei „*gramatică chineză*”. Este foarte dificil să aprecieze just oamenii şi aceasta nu constă în faptul că nu sunt apți – pur şi simplu nu acordă importanță acestui lucru. În acest caz recomandabil este ca cadrele didactice să se străduiască să-şi fixeze voluntar atenția asupra gesturilor oamenilor din jur, să-şi antreneze spiritul de observație, să-şi amintească proverbul: corpul este mănuşa sufletului, se străduieşte să înțeleagă cât de puțin sufletul altuia – acesta este un mijloc sigur de a nu cădea în capcana singurătății.

O altă dimensiune pe care am considerat-o relevantă pentru acest studiu vizează aprecierea comportamentului nonverbal, a caracteristicilor acceptate şi neacceptate ale comportamentului nonverbal al cadrelor didactice universitare în relație cu studentul, din perspectiva studenților. Opinia studenților este valoroasă pentru acest studiu, pentru că ei sunt cei ce interacționează cu profesorii şi trăiesc pe propria persoană influențele lor.

În investigația realizată ne-am propus şi cercetarea viziunilor studenților cu referire la comportamentul nonverbal al cadrelor didactice universitare. Testul „Caracteristicile nonverbale ale comunicării” (В.А. Лабунская) pe care l-am administrat studenților ne-a permis să identificăm caracteristicile acceptate şi neacceptate ale comportamentului nonverbal al cadrelor didactice universitare în

relație cu studentul conturate în indici cantitativi [6]. Rezultatele obținute în urma administrării testului nominalizat le prezentăm în figura ce urmează (Vezi Tabelul nr. 1):

Tabelul 1.

Caracteristicile comportamentului nonverbal a cadrelor didactice universitare în relație cu studenții

Comportament nonverbal acceptat	**%**	**Comportament nonverbal neacceptat**	**%**
Contact vizual	84%	A cuprinde	2%
Utilizarea gesturilor pentru descrierea obiectelor	79%	A manifesta repulsie	3%
Utilizarea gesturilor pentru a accentua cuvintele	71%	A manifesta ură	6%
Manifestarea admirației	66%	A atinge diferite părți ale corpului	7%
Postură relaxată	61%	Postură tensionată	7%
Manifestarea bucuriei	56%	A manifesta furie	8%
Manifestarea uimirii	54%	A privi corpul	9%
Postură înclinată înainte, mâinile în față	49%	A evita privire la întâlnirea studenților	10%

Rezultatele obținute ne permit să afirmăm că studenții aşteaptă în sălile de studiu cadre didactice comunicabile, emoționale, deschise în comunicare. Caracteristicile nonverbale acceptate şi neacceptate selectate de către studenți denotă faptul că comunicarea în relația cadru didactic universitar – student poartă un caracter deschis, dar evită elemente de familiaritate.

Reflecțiile ce urmează, elucidează rezultatele obținute de respondenți la proba nominalizată:

- Aspectul nonverbal al comunicării, cadrul didactic universitar – studentul joacă un rol semnificativ în stabilirea, menținerea şi regularizarea relației dintre ei.
- Comportamentul nonverbal al actorilor universitari oferă informații cu referire la starea emoțională, atitudinea lor față de anumite obiecte şi fenomene, determină climatul psihologic, care exprimă, în acelaşi timp, predispunerea lor către comunicare.
- Un loc prioritar în comunicarea cadrului didactic universitar cu studenții, în viziunea lor, îl ocupă contactul vizual. Studenții optează pentru un contact vizual binevoitor, prietenos, ce asigură feedback-ul, doresc menținerea unui ritm optimal de contact vizual şi nicidecum evitarea lui sau contact vizual diferențiat (în dependență de student, reuşita lui academică).
- Deosebit de semnificativă în comunicarea profesor-student este expresia facială (mimica) care exprimă starea emoționala, atitudinea: interes, nemulțumire, nedumerire, uimire, acceptare. Caracteristicile de bază a expresiei faciale sunt integritatea şi dinamismul ei.
- Studenții aşteaptă în sălile de studiu cadre didactice cu expresie facială binevoitoare, zâmbitoare, expresivă, emoțională, ce exprimă bucurie, uimire, admirație şi în acelaşi timp, sinceră şi nu exagerată.
- Prezintă interes pentru cercetarea noastră şi gestul ca element al comunicării nonverbale. Conform rezultatelor cercetărilor în domeniu gesticulația cadrului didactic universitar este unul din indicatorii atitudinii lor față de studenți. Gesticulația profesorului are proprietatea de a declanşa un anumit montaj psihologic fie pozitiv sau negativ. Astfel, în opinia studenților, gesturi ale cadrului didactic ce denotă nervozitate, neîncredere, superioritate – creează un montaj psihologic negativ şi nu sunt binevenite în şcoala superioară.
- Studenții apreciază în comportamentul nonverbal al profesorilor utilizarea gesturilor ce dau forță cuvintelor, ce reglează fluxul comunicațional, gesturi simboluri, gesturi prin intermediul cărora se realizează conexiunea inversă.

Cercetarea realizată ne-a permis să constatăm că:

- Abilitățile de interpretarea a comportamentului nonverbal, comportamentul nonverbal al cadrelor didactice universitare constituie elemente semnificative în activitatea profesională;
- Comportamentul nonverbal al cadrului didactic universitar şi a studentului este o bogată sursă de informare în procesul didactic;
- Una din solicitările – cheie înaintate cadrului didactic universitar o constituie atât abilitățile de interpretare a comportamentului nonverbal, cât şi manifestarea comportamentului nonverbal adecvat prin asigurarea congruenței în comunicare.
- Abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal a cadrelor didactice universitare influențează calitatea comunicării interpersonale şi profesionale a lor.

Referințe bibliografice:

1. *Câmpul universitar şi actorii săi.* Coord. A. Neculau. Polirom, Iaşi, 1997.
2. Pănişoară O.I. *Comunicarea eficientă*. Polirom, Iaşi, 2003.
3. Бодалев А.А *Личности и общение*. М. 1983.
4. Канн–Калик В. А. *Учителю о педагогическом общении*. М. 1983.
5. Канн–Калик В.А., Ковалев Г.П. *Педагогическое общение как предмет теоретического и природного исследования* // Вопросы психологии. 1985, №4.
6. Лабунская В.А. *Экспрессия человека: общение и межличностное познание.* Ростов на Дону, 1999.

PREVENIREA SUICIDULUI LA COPII ŞI ADOLESCENȚI – STATISTICI ŞI RECOMANDĂRI

VERONICA MIHAILOV,
cercetător ştiințific st., I.Ş.E.

Abstract: *The article's objectives are highlighting suicide statistics in children and adolescents both global as well as national. An overview is important in order to take a position on this social phenomenon.*

Suicidul a fost şi este una dintre cele mai dificile probleme, cu care se confruntă societatea contemporană, care afectează tot mai mult copiii şi adolescenții la nivel mondial, cât şi în R. Moldova. Conform OMS, R. Moldova se află pe locul 22 după rata sinuciderilor în lume.

Analizând datele oficiale furnizate de Ministerul Afacerilor Interne al Republicii Moldova (pentru anii 2007-2012), constatăm că au fost înregistrate următoarele cazuri suicidare, în baza cărora am elaborat diagramele cu rata suicidului (figurile 1, 2):

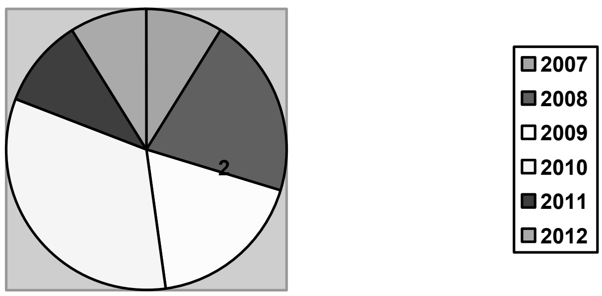


Figura 1. **Rata suicidului pentru anii 2007-2012**

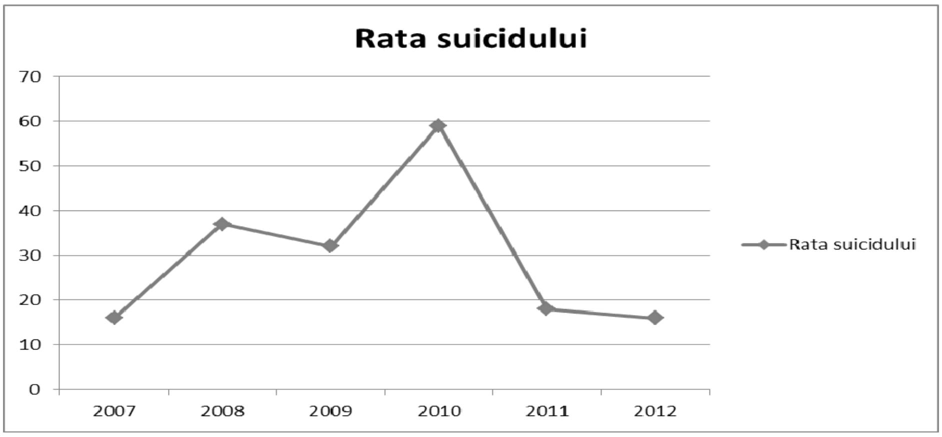


Figura 2.

Cazurile frecvente de suicid în rândurile copiilor şi minorilor reprezintă o problemă reală a societății noastre.

Astăzi în Uniunea Europeană la fiecare 9 minute se consemnează un nou caz de suicid, iar numărul tentativelor de suicid este estimat de a fi de 9 ori mai mare.

Pe primul loc în Europa se situează Rusia după numărul de sinucideri în rândurile minorilor. Anual în această țară comit suicid peste 200 de copii şi 1,5 mii minori. Rusia însă nu este unica țară CSI cu un nivel înalt al suicidului. În Kazahstan la fiecare 100 mii de locuitori revin 30 de suiciduri, în Ucraina – 20, în Moldova – 17, în Armenia – 2.

Rata suicidului în România este în medie de 13 cazuri la 100 mii de locuitori, mai mică decât în toate ţările vecine. După statistica OMS, privind rata suicidurilor în 34 de state europene, România se află pe locul 24.

În multe țări, nu există o bază de date la nivel național referitoare la tentativele de suicid la copii şi adolescenți. Nu putem discuta în prezent despre o monitorizare a situațiilor concrete, sunt puține țări care au date fiabile.

Raportarea tentativelor de suicid de către clinici este dificil de interpretat, ținând cont că există tentative de suicid ce nu au beneficiat de atenție medicală. Dintre cei care ajung totuşi să fie internați în unele ţări în care tentativa de suicid este succeptibilă de sancțiuni penale, aceasta nu este raportată ca atare. În *World Organization Report on Violence and Halth*, 2006, se menționează că „în cea mai mare parte a țărilor nu se cunoaşte cu adevărat amploarea tentativelor de suicid".

Toate ţările, indiferent de continent, au atras însă atenția asupra faptului că ideația suicidară este comună la adolescenți, iar experimentarea uneia sau mai multor tentative de suicid de-a lungul existenței acestor adolescenți este dificil de cuantificat de la o țară la alta.

Recent, țara noastră a fost expusă unei serii de reportaje despre cazurile de suicid, care se țineau lanț. Se pare că nici mass-media, nici publicul larg, nici instituțiile vizate nu au fost pregătite pentru cantitatea şi conținutul ştirilor la tema dată, ceea ce se oglindeşte în reacția din partea *Consiliului de Presă,* referitoare la modul, în care sunt prezentate ştirile, ce reflectă cazuri de suicid. În acest context, s-a propus şi un proiect de lege „Cu privire la protecția copiilor de impactul negativ al informației publice". Însă complexitatea problemei la nivel individual, stereotipurile din societate, soluții puține pentru prevenirea acestora fac activismul problematic şi ne creează un sentiment de neputință.

Deşi specialiştii în sănătate mintală abordează problema sporadic, soluțiile de prevenire a suicidului la general, şi în rândul minorilor în particular, sunt de o importanță acută pentru societatea noastră. Este nevoie să fie abordată activ problema, mai ales în perioadele critice ale anului, când numărul de sinucideri este în creştere (primăvara şi toamna).

De asemenea, sensibilizarea cetățenilor referitor la implicare în prevenirea suicidului este un act de consolidare a societății.

La nivel național, luând în considerație situația în domeniu, se cere să fie pusă pe agenda publică o serie de evenimente şi inițiative în fiecare an cu ocazia zilei mondiale de combaterii a suicidului (10

septembrie) şi zilei mondiale de promovare a sănătății mintale (10 octombrie) un şir de activități de sensibilizare, prevenire şi combatere a fenomenului. Această practică este prezentă în multe țări. R. Moldova ar putea consolida eforturile în domeniu pentru a se ajunge şi a susține fiecare cetățean, ajuns în impas, reducând astfel semnificativ statisticile în domeniu.

Statistici sunt puține, disparate, neorganizate. Importanța este în „descoperirea" celui care ar putea experimenta un astfel de gest la un moment dat, în acest sens este necesar de a introduce noțiunea de „suicidolog", ca specialist în cadrul Ministerului Educației.

Pot fi luate în considerație şi unele recomandări de felul:

- Elaborarea unui plan de intervenție şi serviciu la nivel local, spre exemplu formarea unui *Centru de prevenire a tentativelor de suicid la copii şi adolescenți* în cadrul căruia se vor ocupa cu depistarea şi consilierea copiilor şi adolescenților cu comportament autodistructiv.
- Colaborări şi schimb de experiență cu alte instituții sau formatori la nivel național şi internațional.
- Autoritățile locale şi guvernamentale să ia măsuri în vederea prevenirii tentativelor de suicid şi limitării acestui fenomen prin:
    - crearea reală şi asigurarea cu locuri de muncă pentru cetățenii R. Moldova – factor important de stopare a migrației în rândurile populației.
    - ridicarea salariilor la bugetari şi altor categorii, pentru a avea un trai decent şi de a asigura copiilor o existență normală.
    - adoptarea Legii „*Cu privire la protecția copiilor de impactul negativ al informației publice*".
- Perfecționarea profesională a personalului din sectorul social şi medical.
- Restrângerea accesului la potențialele modalități de suicid, programe TV, filme, jocuri video, site, toate cu caracter violent.
- Inițierea unor măsuri menite să reducă factorii de risc suicidar, precum consumul de alcool şi/sau droguri, excluderea socială, depresia şi stresul.
- Familia şi şcoala trebuie să realizeze o colaborare cu comunitatea şi specialişti de la Centrele de asistență şi reabilitare cu profil psihologico-medical.
- Să se promoveze ore de clasă şi întruniri părinteşti, consacrate problemei abordate.
- Părinții şi cadrele didactice vor fi informați prin realizarea unei broşuri informative de tipul „ghid pe bune practici" cu referință la următoarele subiecte:
    - recomandări concrete de diagnosticare a comportamentului suicidar;
    - motivele, factorii, dinamica, prevenirea comportamentului suicidar;
    - forme, etape şi caracteristici ale comportamentului suicidar;
    - modalități de comportament cu adolescentul cu risc suicidar.

De asemenea, vreau să menționez, odată cu începerea unui nou an şcolar, atragerea părinților către participarea la şedințe care au scop diversificarea şi creşterea calității comunicării cu propriii copii, pentru o mai bună armonizare a relației părinte – copil.

Implicarea autorităților locale, specialişti în domeniu, cadre didactice, părinți în recunoaşterea şi identificarea comportamentului suicidar la copii şi adolescenți este, de fapt, o măsură de protecție, de respect față de nevoile de dezvoltare a acestor categorii de vârstă, cu atât mai vulnerabile cu cât interesul fiecăruia gravitează mai puțin în jurul lucrurilor care ne apropie, ne unesc şi ne fac mai puternici împreună. Să fim, aşadar, alături de ei, pentru ca „prețul" maturizării să nu fie **viața.**

Referințe bibliografice:

1. Marcelli D., Berthaut E. *Depresie şi tentative de suicid la adolescență*. Polirom, Bucureşti, 2007.
2. Organizația Mondială a Sănătății – statistica pentru Republica Moldova – http://www.who.int/entity/mental_health/media/repmol.pdf (în engleză).
3. Малькина-Пых И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях.* Изд-во Эксмо, Москва, 2009.

4. http:www.ziare.com/şcoala/ştiri-învăţământ/test-pentru-determinarea-riscului-de-suicid-în-şcolile-din-bucureşti–1017571.
5. http://newsmoldova.md/ociety/20120730/191866530.html.
6. http://www.didactic.ro/materiale/47939_suicidul-la-copii-şi-adolescenţi.

IMAGINEA SIMBOLICĂ ÎN MEDIUL ONLINE CA FORMĂ DE EXPRIMARE A EULUI ADOLESCENTULUI

OLGA MOROZAN, *doctorandă*, I.Ş.E.

Abstract: *The adolescent's online activity could offer a clear picture of a way he tries to express himself by navigating on his favourite sites, chatting on collaborative virtual communities, using Net language, and specific simbolic images to present his online profile.The simbolic online image, called avatar, transmits a nonverbal message about the mode and real or imaginary status the adolescent wants to presents to his chat/game partners; thus imposing a certain perception of his Ego to those who he interacts online.*

Trăind într-o lume computerizată care oferă o gamă bogată de aplicaţiuni virtuale, adolescentul, în calitate de utilizator activ, se regăseşte absorbit în mediul electronic al comunicaţiilor, platforme colaborative, imagini digitale, iconiţe, nume de screen, parole, jocuri online etc., deoarece aici el îşi poate satisface nevoile sale personale de cunoaştere, de comunicare, de a fi afectuos, de afiliere la un cerc intim de prieteni, sau de autoexprimare. Astfel, analizând activitatea adolescentului în mediul online se poate determina o imagine clară a modului în care adolescentul încearcă să se exprime prin intermediul accesării anumitor site-uri preferate, participării în cadrul unor comunităţi virtuale colaborative, utilizării unui limbaj acronimic şi al imaginilor simbolice pe care adolescentul le utilizează pentru a-şi desemna profilul său.

Imaginea simbolică online, denumită avatar, reprezintă o imagine grafică pe care adolescentul, participând în chat, forum, sau joc online, şi-o alege din gama de imagini sau iconiţe împrumutate din arhivele Internetului, scanate de pe o imagine sau preluată de pe altă sursă digitală. Adolescentul le poate perfecţiona, corecta sau combina aceste imagini după gusturile sale specifice, astfel creând o imagine nouă, specifică lui. În aşa mod, avatarul transmite un mesaj nonverbal despre modul şi statutul real sau imaginar pe care el doreşte să-l prezinte partenerilor săi de discuţie sau joc; astfel impunând un mod de percepere al Sinelui său de către alţii cu care intenţionează să comunice.

Conceptul de avatar îşi are originea în sanscritele indiene, reprezentând „o zeitate care apare în forma unui corp pământesc" [3] sau „de încarnare a unei fiinţe supranaturale" [1], sens care a fost iniţial împrumutat în limbajul calculatorului cu intenţia de a spune că în spatele a unei imagini statice din mediul virtual stă o fiinţă vie, adică un om. Avatarul, astfel, îi oferă acestui om anumite facilităţi în interacţiunea cu alţi membri ai unui grup, în mare parte datorită semnificaţiei elementelor incluse, care ar dezvălui existenţa unor interese sau preferinţe similare.

Deci, ce tipuri de avatare pot crea adolescenţii pentru sine şi ce dezvăluie aceste imagini despre Eu-l lor? Tipul de avatar ales dezvăluie aspectele psihologice ale stăpânului acestui avatar, ale Eu-lui său, deseori având un caracter simbolic şi neclar. Jhon Suler [7], categorizează avatare-le preferate după ghidul tipurilor de personalitate prezentate de către Nancy McWilliams în cartea sa „Diagnoza Psihanalitică" [6] în scopul diagnosticării psihanalitice. Acesta fiind tradus într-o dimensiune nepatologică, poate fi util în categorizarea personalităţilor „normale" [7]. În aşa mod, tema, caracteristicile sau impactul interpersonal al unui avatar poate fi foarte asociat cu unul din tipurile acestea specifice cum ar fi: personalitatea narcisică, schizoidă, paranoică, depresivă, obsesională, isteroidă ş.a. Câteva din ele vor fi descrise mai jos.

Personalitatea narcisică care este stăpânită de ambiţia de a avea, de succese răsunătoare, adesea extrem de preocupată de înfăţişarea sa şi de vestimentaţie, datorită sentimentului despre sine ca fiind o persoană mai excepţională decât altele [5]. De aceea temele alese pentru avatar-ul său vor reprezenta imagini despre sine, teme de putere, statut, perfecţiune şi grandiozitate.

Personalitatea schizoidă, care adesea pare a fi detaşată, indiferentă la elogiile sau criticile celorlalţi, preferând mai cu seamă activităţi solitare [6]. Temele avatar-ului vor fi cu caracter detaşat, reprezentând indiferenţă interpersonală, singuratic, exprimând puţină evidenţă de căldură şi tandreţe, cu elemente superstiţioase, magice, ciudate.

Personalitatea paranoică se arată a fi raţională, rece, logică şi rezistentă oricăror argumente ce vin din partea celorlalţi; îi suspectează pe ceilalţi că ar fi rău intenţionaţi în ceea ce o priveşte, fiind foarte suspicioasă şi atentă la ceea ce se petrece în jur din motivul neîncrederii în alte persoane [5]. Din acest motiv, caracterul avatar-ului va arăta lipsă de emoţii pozitive, fără aspect umoristic, dar plin de detalii, chiar neînsemnate.

Personalitatea depresivă se manifestă prin pesimism, dispoziţie tristă, anhedonie (incapacitatea de a simţi plăcere chiar în situaţii agreabile) şi autodepreciere [6], iar avatar-ul va desemna beznă, întuneric şi pierdere.

Personalitatea obsesională/compulsivă fiind exagerat de atentă la detalii, proceduri, reguli; încăpăţânată, stăruind cu înverşunare ca lucrurile să fie făcute după cum consideră ea; rezervată în relaţiile cu ceilalţi, adesea foarte formală, nehotărâtă şi cu o rigoare morală [5]. Avatar-ul reprezintă teme a controlului şi perfecţiunii, cu evidenţă a grijii faţă de detalii şi reguli.

Personalitatea histrionică caută să atragă atenţia celorlalţi, nu agreează situaţiile în care nu este obiectul atenţiei generale, dramatizează exprimarea propriilor emoţii, care sunt foarte schimbătoare, stilul discursului său evocă impresii, emoţii, dar nu precizii şi detalii [5]; caracteristici care definesc în totalitate elementele avatar-ului centrat pe sine, cu caracter seducător, emoţional, denotând dependenţă.

Personalitatea masochistă care se manifestă „prin diferite forme de atac împotriva propriei persoane, ca de exemplu, culpabilitate (R. Doron) [4], autodistrugere, cu teme ale avatare-lor axate în jurul „Eului rău” sau întrebării „Cine sunt eu?”.

O categorizare mai simplă a avatar-ului, după Suller [7] se poate baza pe tipul vizual ce persistă în imagine, ilustrând animale, personaje din desene animate, simbolizând răul, puterea, faţa reală a persoanei, imagini şocante etc.

Animalele, care simbolizează anumite trăsături ale miturilor şi culturilor populare (cum ar fi totemul la americanii nativi pentru a simboliza natura sau potenţialul unei anumite persoane), astfel ele reprezentând „identificări parţiale cu omul; aspecte, imagini ale naturii sale complexe; oglinzi ale pulsiunilor sale profunde” (J. Chevalier) [2], referindu-se mai mult la calităţile pozitive ale lor (de exemplu, loialitate, graţie, independenţă, transcendenţă etc.); deci, evocând anumite trăsături reale pe care persoana le admiră.

Personajele din desene animate semnifică personajul cu care persoana se identifică sau ce calităţi extrase din tipurile arhetipale de personalitate, cum ar fi „Aladinul” cu sensul de puternic, dar prieten devotat. Unele persoane preferă un stil mai sofisticat, denumit anime-u, al cărui tonalitate psihologică descifrează un caracter seductiv, bizar sau misterios.

Imaginea „Răului” este uneori folosită drept o modalitate conştientă sau inconştientă de a înstrăina pe alţi oameni, astfel indicând neliniştea şi starea de anxietate pe care o trăiesc faţă de relaţiile mai intime, mai apropiate, desemnând şi vulnerabilitate.

Faţa Reală a persoanei, care, fiind mai rar întâlnită în jocurile online, este mai mult specifică chat-urilor, elucidând astfel dorinţa de a fi cât mai deschis în comunicare, de a-şi scoate masca şi anonimicitatea sa, râvnind să fie cât „mai real” - fenomen mai puţin specific jocurilor virtuale. Totuşi, imaginea reală poate fi prezentată într-un mod diferit (mai modest, mai artistic, mai diplomat sau mai seducător), fapt care ar permite unui psiholog să furnizeze informaţii mai detaliate despre adolescent, decât doar tendinţa lui de a fi deschis faţă de partenerii săi de comunicare.

Imaginea de putere, specifică mai mult băieţilor adolescenţi care utilizează acest tip de imagini pentru a desemna sensul competiţiei între ei, simbolizează aspectul vigurozităţii sale în calitate de oponent. Fiind prezentă într-un mod persistent de o persoană, indică probabilitatea trăirii a unui sentiment de insecuritate şi neajutorare.

Imaginile şocante, stranii, neobişnuite, cu imagini bizare prezente, dezvăluie oamenii care doresc să surprindă sau chiar să şocheze pe alţii. Sunt mai mult specifice adolescenţilor pentru care comportamentul

extrem este un mijloc de a-ţi exprima independenţa şi individualitatea sa şi de a-şi testa limitele posibilităţilor şi râvnirilor sale.

Animaţii prezentate prin intermediul acţiunilor de mişcare, cum ar fi păsărea zburând, mingea rostogolindu-se reversibil, ochii plângând, steagul fluturând, sau mai extrem, lovirea capului de perete etc. Deşi, aceste imagini mişcătoare cuprind o posibilitate infinită de interpretări, totuşi, cum menţionează Suller [7], „mişcarea ar reprezenta o repetiţie sau o acţiune ciclică care ar denota sentimentul de persistenţă, determinare, pe de o parte, sau stupiditate, absurditate, pe de altă parte, adăugând de asemenea şi probabilitatea existenţei unui caracter paşnic cu sens ritmic".

Mediul Internetului este considerat ca fiind un mediu protejat pentru adolescent în mare parte şi datorită faptului că îi oferă posibilitatea lui de a alege orice avatar care i-ar determina Eu-l său real sau, poate, imaginar să se manifeste. Astfel, avatar-ul prin multitudinea sa variată de imagini şi forme îi oferă adolescentului atât posibilitatea de a-şi păstra anonimicitatea, cât şi cea de a se deschide grupului-ţintă, exprimându-se. În aşa mod, confirmându-şi rolul de mijlocitor grafic al manifestării psihologice al adolescentului-utilizator; studierea mai detaliată a simbolisticii acestuia ar oferi cercetătorului un material brut în înţelegerea mai detaliată a Eu-lui său manifestat în mediul virtual.

Referinţe bibliografice:

1. *Anime*, WIKIPEDIA: *The Free Encyclopedia*, http://ro.wikipedia.org/wiki
2. Chevalier J., Cheerbrant A. *Dicţionar de Simboluri: Mituri, Vise, Obiceiuri, Gesturi, Forme, Figuri, Culori, Numere*. Coravu M. (red.), vol. 1. Editura Artemis, Bucureşti, 1993.
3. *Compact Oxford English Dictionary of Current English.* Oxford University Press, Oxford, ediţia a 3-a, 2008.
4. Doron R., Parot F. *Dicţionar de Psihologie*. Cernăuţeanu N., Dan-Spânoiu D. (trad.), Humanitas, Bucureşti, 2006.
5. Lelord F., Andre Ch. *Cum să ne purtăm cu personalităţile dificile.* Zamfirescu V.D. (coord.). Editura Trei, Bucureşti, 2003.
6. McWilliams N. *Psychoanalytic diagnostic: understanding personality structure in the Clinical Process.* The Guilford Press, New York, 1994.
7. Suler J. *Psychology of Avatars and Graphical Space in Multimedia Chat Communities.* In: The Psychology of Cyberspace, 2004, www.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html

PARTICULARITĂŢILE PSIHOLOGICE ALE ÎNVĂŢĂRII LA VÂRSTA ADULTĂ

ANGELA POTÂNG, *doctor, conf. univ.*, U.S.M.

Abstract: *This article is a theoretical synthesis of more scientific opinions which focus on psychological particularities of adult education, making an accent on important differences between children's and adult learning.*

The purpose of this theoretical research is to emphasize the importance of learning at adult age, especially in our days.

Este ştiut faptul, că există mai multe cercetări de psihologie a învăţării şi dezvoltării pentru vârstele copilăriei şi tinereţii decât pentru vârsta adultă. Această situaţie se datorează faptului că adulţii sunt priviţi mai degrabă ca „spectatori" la procesul de învăţare şi nu ca „studioşi". Această poziţie este destul de nepromiţătoare şi inhibatoare. La vârsta adultă mai este încă resimţită destul de pregnant nevoia învăţării, a acumulării de cunoştinţe şi deprinderi. Adultul este subiect şi obiect al educaţiei, la fel ca persoanele de alte vârste, cum ar fi copilăria, adolescenţa, tinereţea. Educaţia adulţilor este un proces de emancipare şi transformare raţională a societăţii în schimbare şi transformare. De aceea, prin educaţia adulţilor se transmit tehnici de gândire şi comportament necesare individului atât în viaţa cotidiană, cât şi în situaţii de criză socială şi personală.

Pentru schimbările frecvente în societatea noastră este necesar „un învățământ” al adulților, care să asigure eficiența formativă şi un randament superior în procesul învățării ca atare. Aceasta este o cale de a putea face față solicitărilor societății şi a fi în pas cu progresul; este o cale de însuşire a unor abilități de învățare, de corectare a unor atitudini şi de dobândire a unor deprinderi apte să contribuie la realizarea obiectivelor şi scopurilor esențiale ale individului adult.

Un timp îndelungat psihologia învățării a fost dominată de concepțiile biologiste, care acordă **vârstei în sine** rolul de factor determinant al învățării. În opoziție cu aceste concepții Hans Lowe (1978) dezvoltă concepția învățării la această vârstă ca proces multidimensional determinat. Mai mult ca atât, autorul combate ipoteza maximului de randament al învățării în perioada adolescenței, demonstrând „dependența” învățării la adulți, nu de vârstă, ci de pregătirea şcolară anterioară, de felul şi nivelul profesiei, de rolul social al adultului, ca şi de modul de viață individual şi colectiv. Autorul explorează mai ales filoanele „activitate de învățare” şi „motivația învățării”, ca elemente substanțiale, subliniind rolul motivației învățării la adulți ca imbold social, profesional şi personal, având un conținut ideatic, axiologic şi totodată fiind parte a activizării prin deschidere şi disponibilitate pentru învățare.

Cam de aceeaşi opinie cu Hans Lowe este şi Bergler (1966) care subliniază că nu toate fenomenele evoluției la vârsta adultului se lasă „*subsumate unei curbe a vieții continuu ascendente şi apoi descendente*”, respectiv „*numai sub aspectul întipăririi, aşa cum le interpretează... psihologia abisală sau şi sub aspectul altor modele imaginate*” [apud Lowe 1].

Pe baza cercetărilor sale empirice, realizate în anii 50 ai secolului trecut H. Thomae ajunge la constatarea că particularitățile psihologice ale învățării şi dezvoltării adultului nu pot fi înțelese, „*nici prin efectele datorate primei copilării, nici prin presiunea situațiilor nemijlocite*”. Autorul susține necesitatea unei pătrunderi în „*formarea modurilor de reacție, aşa cum se produc în confruntarea activă cu situațiile fundamentale ale vieții*”. De aceea este necesar să se ia în considerație situațiile psihologice şi sociale cotidiene prin care trece adultul cum ar fi: situația concurenței profesionale şi economice, necesitatea de a se afirma, situația familiei, interiorizarea imperfecțiunii lumii reale, fricțiunea cu monotonia propriei vieți cotidiene, interiorizarea caracterului definitiv al propriului destin, confruntarea cu caracterul finit al existenței în lumea reală [apud Lowe 1].

Mulți autori nu sunt de acord cu opiniile lui Thomae, totuşi e bine să se aprecieze constatarea sa, potrivit căreia particularitățile psihologiei învățării şi dezvoltării la vârsta adultului pot fi înțelese pe deplin prin studiul concret al rolurilor şi sarcinilor, care îl maturizează „pe omul obişnuit, în calea trecerii de la tinerețe la bătrânețe”.

Leon Țopa (1974) e convins de ideea că şi adultul este nedesăvârşit educativ şi instructiv: „*Adultul are tot atât de largi şi de multiple probleme noi de rezolvat şi de înțeles ca şi copilul. Această vârstă îşi are perioadele ei de tranziție, crizele ei. E o perioadă a dezvoltării aproape de acelaşi rang ca şi copilăria şi adolescența*” [5].

A fi adult înseamnă răspunderi proprii, şi educația la această vârstă presupune formarea personalității prin autoinstrucție şi autoeducație. De aici necesitatea deprinderii de a lucra independent şi de a decide autonom. Autocunoaşterea, spiritul critic, autocontrolul sunt trăsături ale personalității ce-şi au sorgintea de cele mai multe ori în perioada adultă, pentru că îndoiala şi atitudinea critică față de realitate sunt elemente esențiale ale comportamentului adult.

Aceste particularități psihologice caracteristice vârstei date impun un oarecare specific al învățării la adulți şi anume:

- asimilarea cunoştințelor de-a lungul vieții;
- efectele învățării sunt observabile în schimbările de rol ale individului concretizate în câştigarea unor competențe profesionale şi interpersonale;
- experiența individului are importanță în decizia sa de a învăța;
- impactul dorinței de a activa asupra motivației de a învăța, de a se autoperfecționa.

A învăța să înveți, constituie o paradigmă oportună şi la vârsta adultă, uneori, poate mai oportună decât la oricare vârstă. Aceasta înseamnă: însuşirea mijloacelor de căutare rapidă şi eficientă a informației,

abilitatea de a verifica informaţia şi utilizarea ei în procesul de învăţare, capacitatea de a lucra în echipă şi de a fi solidar şi util în cadrul grupului.

Eficienţa actului de învăţare la vârsta adultă este determinată de gradul în care indivizii cunosc conţinutul acelui tip de educaţie în care sunt implicaţi. Adică adulţii sunt mai conştienţi de necesitatea învăţării unei anumite materii, ei înţeleg motivele pentru care trebuie să înveţe sau să-şi formeze anumite competenţe. Ei sunt capabili să se auto-direcţioneze, simt nevoia de precizie şi evită experimentele tip încercare-eroare.

Intenţia de a învăţa apare în funcţie de o serie de factori, cum ar fi: experienţa de viaţă şi profesională, confruntarea cu problemele puse de exercitarea unei profesii, dar şi cu perimarea cunoştinţelor însuşite în perioada şcolarităţii.

C. Schifirneţ a realizat un studiu pe 395 persoane, în care a studiat opinia subiecţilor despre oportunitatea de a studia toată viaţa [3]. Iată care sunt rezultatele obţinute:

- 60% dintre subiecţi consideră că toţi oamenii trebuie să studieze întreaga viaţă;
- 27% sunt de părere că numai unii oameni trebuie să studieze toată viaţa;
- 6% apreciază că nu este necesar să studiezi toată viaţa;
- 6% declară că nu-şi dau seama dacă este necesar.

Aproape două treimi din lot acceptă oportunitatea de a studia toată viaţa.

O altă particularitate ce ţine de învăţarea la adulţi constituie prezenţa controlului asupra a ceea ce fac; adulţilor le displace lipsa de control pe care copiii sau adolescenţii uneori o manifestă într-o sală de clasă. De asemenea, adulţii au nevoie de informaţie concretă, ei evită cursurile de generalităţi şi se concentrează asupra unor probleme şi aspecte specifice.

Învăţarea la vârsta adultă este o dimensiune ce va rămâne în atenţia cercetătorilor mult timp înainte, deoarece adultul va avea nevoie de instruire pentru a face faţă schimbărilor cu care se confruntă în viaţă.

Referinţe bibliografice:

1. Lowe H. *Introducere în psihologia învăţării la adulţi*. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
2. Păun E. *Educaţia permanentă*. In: Revista de pedagogie, 1993, nr. 3, p. 5.
3. Schifirneţ C. *Educaţia adulţilor în schimbare*. FIAT LUX, Bucureşti, 1994.
4. Schifirneţ C. *Generaţie şi cultură*. Albatros, 1985.
5. Ţopa L. *Sociologia educaţiei permanente*. Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1974.
6. Vaughn R.H. *Manualul trainerului profesionist. Planificarea, livrarea şi evaluarea programelor de instruire.* Codecs, Bucureşti, 2008.
7. Văideanu G. Educaţia adulţilor - promovarea unor noi paradigme. In: Paideea, 1993, nr. 1, p. 20.

FORME DE INTEGRARE ŞCOLARĂ A COPIILOR CU CERINŢE EDUCATIVE SPECIALE (*CES*)

TATIANA PUŞCA, *lector, doctorandă*, U.S.M.

Abstract: *In the implementation of inclusive education, there can be found various forms of school' integration of children with special educational needs. These include full, partial and accidental/ occasional integration. Next, we will present some advantages and disadvantages for each of them.*

În ultimele decenii Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme care au avut drept scop modernizarea învăţământului şi racordarea la standardele şi realităţile europene existente. Ceea ce astăzi este o realitate pentru statele europene – sisteme de învăţământ care asigură condiţii pentru valorificarea potenţialului fiecărui copil, renunţând la învăţământul segregaţionist (special şi de masă), pentru Republica Moldova este abia un început. În acest contexte, devine necesară micşorarea distanţei dintre şcoala specială, în care învaţă copii cu dizabilităţi, şi şcoala obişnuită. Această delimitare nu corespunde paradigmei pedagogice din secolul XX – **Educaţie pentru toţi** – paradigmă la care am aderat odată cu aprobarea

Strategiei Naționale „Educație pentru toți”, în anul 2003. Tot în acest context, în 2011, a fost aprobat Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Educația incluzivă, în sensul acestui program, prevede schimbarea şi adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor şi nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate şi medii de învățare comună.

În literatura de specialitate [1; 3] pot fi identificate diferite tipuri de organizare. Astfel, în învățământul formal, incluziunea se va realiza, în funcție de dimensiunea instituției, de condițiile şi resursele existente, prin încadrarea individuală a copilului cu CES în clasa/ grupa din învățământul general sau prin crearea claselor/ grupelor incluzive în cadrul instituțiilor de învățământ general [2].

Un criteriu fundamental de diferențiere a formelor de integrare se referă la durata prezenței copilului cu CES în şcoala obişnuită. Astfel putem întâlni:

- *forme de integrare totală* – elevii cu CES petrec tot timpul în şcoala obişnuită cu excepția eventualelor programe terapeutice care se pot desfăşura în spații special destinate acestui scop [3].

  În cadrul formei de **integrare totală** putem identifica alte câteva tipuri de plasare a copiilor:
  - Plasarea în clasele obişnuite, corelată cu anumite modalități de pregătire, de ex. lecții particulare, şedințe organizate la finele unor lecții, lecții/ activități de consolidare a cunoştințelor.
  - Plasare în clasele obişnuite, cu susținerea elevului pentru anumite materii din planul de studiu, cu ajutorul unui cadru didactic la anumite materii sau a unui cadru didactic de sprijin.
  - Plasare în clasele obişnuite, cu retragerea copilului pentru anumite şedințe, în scopul primirii ajutorului specialiştilor potrivit necesităților individuale [1].
- *forme de integrare parțială* – elevii cu CES petrec doar o parte din timpul său în şcoala obişnuită sau la anumite discipline şcolare unde pot face față [3].

În cazul integrării parțiale, elevul poate frecventa doar şcoala obişnuită, studiind doar anumite discipline şcolare sau poate fi înscris într-o unitate specială, care este frecventată parțial, alternativ cu activitățile dintr-o clasă obişnuită [1].

- *integrare ocazională* – participarea în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole etc. [3].

Formele menționate nu sunt perfecte, pentru a răspunde în totalitate problemelor şi nevoilor copiilor cu CES pentru a fi integrați în învățământul general. Dezvoltarea şi aplicarea lor ține de contextul geografic, demografic, socio-cultural, economic, politic, managerial etc. al sistemului de învățământ.

Fiecare dintre aceste forme îşi are avantajele şi dezavantajele sale, acestea fiind determinate de contextul social, economic, asigurarea cu resurse financiare, materiale, nivelul de pregătire a celor antrenați în cadrul procesului educațional.

Avantaje ale integrării totale:

Este asigurat *accesul tuturor copiilor* la educație, acesta fiind principiul fundamental al şcolii incluzive, „toți copii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le întâmpină aceştia”, principiul stipulat şi în declarația de la Salamanca. Integrarea totală favorizează abordarea copilului cu CES drept copil ca şi toți ceilalți, având aceleaşi posibilități, şanse, astfel fiind membru deplin al şcolii şi prin urmare a societății. Aceasta va permite îndeplinirea cu succes a rolurilor sociale ulterioare.

Plasarea copiilor cu CES în clase obişnuite permite un nivel mai ridicat al *interacțiunii sociale*, copilul având posibilitatea să comunice nu doar cu membrii familiei, cu copiii care au acelaşi tip de dizabilitate/ CES sau profesori, ci şi cu toți elevii şcolii obişnuite, lărgindu-şi astfel cercul de comunicare şi cel de prieteni.

Toate acestea vor contribui, într-o manieră firească, la *creşterea încrederii în forțele proprii*, la identificarea oportunităților de activitate atât în cadrul şcolii, cât şi în cadrul societății.

Incluziunea copiilor în clasele obişnuite va contribui şi la *eliminarea stigmatizării* copiilor cu CES. Astfel, va scădea numărul situațiilor în care copii vor fi priviți din perspectiva dizabilității pe care îl au, dar şi a etichetărilor, înjosirilor la care sunt adesea supuşi aceşti copii.

Datorită prezenței alături, în sala de clasă, a copiilor cu CES, copii şi profesorii *devin mai toleranți*, deschişi spre diversitate, acceptându-i pe toți cei care sunt diferiți. Aceştia devin mai atenți față de oamenii care îi înconjoară şi mai deschişi de a oferi ajutor în cazul necesității acestuia.

Cu toate acestea nu putem să nu menționăm şi o serie de dezavantaje cu care se confruntă o instituție de învățământ care implementează educația incluzivă.

În condițiile specifice pentru Republica Moldova, în care marea majoritate a şcolilor se confruntă cu o insuficiență a acoperirii financiare, implementarea educației incluzive este dificilă. Orice şcoală incluzivă necesită o finanțare suplimentară. Aceasta ar permite crearea condițiilor necesare pentru a încadra în procesul de învățământ copiii cu CES. Mediul şcolar trebuie să sufere schimbări, printre care menționăm dotarea scărilor cu rampe, existența unor săli speciale multifuncționale etc. Sălile multifuncționale ar permite realizarea activităților pentru copiii care necesită realizarea anumitor activități specifice.

O altă problemă constă în necesitatea angajării unor specialişti suplimentari precum: pedagogi de sprijin, logopezi, kinetoterapeuți etc. Toți ei, alături de profesori, formează echipa care va organiza un proces educațional de calitate, pornind de la adaptările curriculare necesare şi elaborarea planurilor educaționale individuale.

O altă problemă constă în conlucrarea dintre familie, şcoală, instituții medicale etc. Tradițional acestea activează independent, parteneriatul dintre acestea fiind slab. Ori, incluziunea totală a copiilor cu CES presupune o conlucrare strânsă între toate aceste instituții pentru a crea şi realiza cu succes traseul educațional individual de care are nevoie fiecare copil.

În acest context, se conturează o altă problemă – insuficiența experienței şi a pregătirii cadrelor didactice care activează în şcoală. Existența în sala de clasă a unui copil cu CES impune necesitatea unei formari suplimentare, a competențelor de lucru ale cadrelor didactice cu această categorie de elevi. Adesea, e nevoie şi de o schimbare la nivel de atitudine a cadrelor existente, pentru a putea aborda copii cu CES în aceeaşi manieră cu ceilalți copii.

Şi în privința incluziunii parțiale se pot evidenția unele puncte forte şi slabe pe lângă cele identificate pentru integrarea parțială.

Astfel, printre avantaje putem menționa schimbul de experiență care are loc atât între copii din şcoala specială şi cea obişnuită, cât şi între cadrele didactice care activează în cele două tipuri de învățământ.

Pentru copii cu dizabilități, frecventarea unor discipline în şcolile obişnuite sunt o posibilitate de a comunica şi colabora cu alți copii. Acest proces fiind benefic pentru ambele părți, chiar dacă la început poate exista o neacceptare, ezitare, nesiguranță şi neîncredere față de copiii cu CES. Totuşi existența continuității învățământului incluziv la toate treptele şi nivelurile vor contribui la eliminarea acestei probleme, deoarece de mici copii vor fi toleranți şi deschişi.

Printre dezavantaje putem menționa faptul că integrarea parțială nu permite copiilor să se simtă la fel ca şi ceilalți, acest proces nefiind continuu. În cele din urmă aceştia revin în sala de clasă din învățământul special. Integrarea parțială poate fi percepută şi ca o tulburare a programului obişnuit, resimțit atât de cadrele didactice, cât şi de către elevi.

În cazul integrării ocazionale, datorită timpului şi frecvenței organizării acestor activități, putem identifica, preponderent, elemente pozitive. În principal e nevoie de deschidere, toleranță, inițiativă pentru organizarea acestor activități. Integrarea ocazională poate fi percepută şi drept un început, în anumite situații, pentru o trecere la o altă formă de integrare.

În concluzie, putem evidenția următoarele condiții care joacă un rol fundamental pentru practicile incluzive în sala de clasă:

- Integrarea depinde de atitudinea profesorilor față de elevii cu necesități educative speciale, de capacitatea sa de a stabili şi a amplifica relații sociale, de punctul său de vedere asupra diferențelor în sala de clasă şi predispoziția sa de a satisface aceste diferențe eficient.
- Profesorul trebuie să posede un repertoriu de deprinderi, cunoştințe, abordări pedagogice, metode, mijloace didactice adecvate şi timp dacă vrea să mențină eficient această diversitate în sala de clasă.
- Profesorul are nevoie de sprijin în interiorul şi în afara şcolii. Cooperarea regională între organizații şi părinți este o condiție inițială pentru o incluziune eficientă.

- Guvernul trebuie să aibă o viziune clară asupra incluziunii şi să ofere condiții adecvate care ar permite utilizarea flexibilă a resurselor [3].

În concluzie, menționăm că acțiunile realizate în ultimii ani de către autoritățile Republicii Moldova demostrează un interes sporit pentru asigurarea unui învăţământ de calitate, inclusiv prin transformarea mediului şcolar în anul sigur, prietenos, stimulativ şi adecvat dezvoltării fiecărui copil. În acest context, tindem să credem că şi cadrele didactice vor depune maxim efort pentru dezvoltarea eforturilor în direcția dezvoltării şcolilor incluzive.

Referințe bibliografice:

1. *Modele şi tipuri de şcoli incluzive. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive*. Sub redacția S. Caisîn. Institutul de Formare Continuă, Chişinău, 2011.
2. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020.* In: Monitorul Oficial nr. 114-116 din 15.07.2011.
3. *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Bruselas, 2005.

MECANISMELE INTEGRĂRII SISTEMELOR SENZORIALE ŞI PROCESELE DE COMPENSARE LA COPIII CU DISABILITĂȚI

VIRGINIA RUSNAC, *doctor*, I.Ş.E.

Abstract: *The article highlights the problem of sensory systems integration mechanisms of children with disabilities. Lacking development of sensory systems, characteristic of people with disabilities, is offset by the additional inclusion of sensory organs. The study of sensory systems relations has been done through application of a set of analysis and synthesis processes evedence of different type of information determining acustico-motorical, acustico-optical, optomechanical motor relations. Identification of gaps in the sensory systems relations would allow the application of compensation mechanisms through psycho-pedagogical technologies that would ensure the social inclusion of children with disabilities in school.*

Modernizarea şi socializarea procesului educațional din perspective nonsegregatoare presupune crearea condițiilor pentru realizarea unui proces educațional complex şi adecvat, adaptarea curricula şi metodologiilor didactice şi educative la particularitățile individuale ale copiilor cu disabilități. Practicitatea acestui proces complex este în dependență de evaluarea/diagnosticarea copilului cu disabilități din perspectiva stabilirii condițiilor şi cerințelor educative speciale care vor determina optimizarea aspectelor organizațional-metodice ale procesului educațional.

Numeroşi autori, cercetând copiii cu disabilități, scot în relief diminuarea capacităților de sinteză a semnalelor tactile *(И.И. Мамайчук),* de analiză şi sinteză optico-spațială, de fixare a relațiilor optico-motorii *(Е.С. Калижнюк, Е.В. Сапунова),* de percepție fonematică şi analiză fonetică, realizate de interacțiunea percepției kinestezice şi acustice *(Л.Ф. Спирова, 1961; Л.Б. Халибова).*

În acelaşi context fenomenul complex al compensării în cadrul relațiilor interanalizatorice a constituit obiectul cercetărilor promulgate de И.П. Павлов, P. Janet, S. Freud, A. Adler, Е.А. Лурия, A. Kreidler, C. Păunescu, C. Pufan, M. Golu, E. Verza, particularitățile proceselor compensatorii a persoanelor cu disabilități senzoriale în cadrul diferitor forme de activități au constituit subiectul unor cercetări din perspectiva psihopedagogică susținute de Т.А. Власова, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, И.М. Соловьёв. Perspectivele de reorganizare la nivel de funcționalitatea analizatorului şi interacțiunea dintre diferite sisteme senzoriale de pe poziții psihofiziologice sunt elucidate în lucrările lui В.И. Белтюков, Л.П. Григорьева, Л.А. Новикова, В.И. Лубовский, N. Bucun, A. Danii, D. Gînu, C. Badîr au evidențiat mecanismele psihofiziologice de compensare în condițiile activității de muncă la persoanele cu deficiențe senzoriale şi mentale.

Procesul de cercetare a particularităților relațiilor interanalizatorice a cuprins un eşantion de copii din clasele primare, dintre care 30 de subiecți elevi marcați de nedezvoltare globală de limbaj (NGL) şi 20

de copii elevi cu deficiență mintală ai şcolii auxiliare.

Studierea relațiilor interanalizatorice a fost realizată prin aplicarea unui set de probe de evidențiere a proceselor de analiză şi sinteză a informației de diversă modalitate cu determinarea relațiilor acustico-motorii, acustico-optice, optico-motorii. Astfel, examinarea s-a bazat pe trei feluri de modele ce ilustrează relațiile analizatorice: corelarea informației perceptive univoce de diferite modalități; recodificarea informației senzore dintr-o modalitate în alta în aceleaşi condiții de univocitate a stimulilor variatelor modalități şi acte integre de analiză spațială. Cercetarea relațiilor interanalizatorice a constat din patru probe ce evidențiază diverse relații funcționale a sistemelor optice, acustice şi motorii. Volumul fiecărei probe a constat din 10 modele, conținând 3-8 semnale, delimitate în seturi, expuse în măsura complexității acestora.

Prima probă - reproducerea motorie a structurii ritmice în condiții obişnuite - a reprezentat. o acțiune, la baza căreia se află interrelațiile sistemelor funcționale acustice şi motorii importante. Analiză calitativă a erorilor permite delimitarea acestora în câteva tipuri: schimonosirea structurii ritmice senzore şi înlocuirea totală a acesteia. Greşelile elevilor cu NGL s-au manifestat prin profunzime şi persistență. Astfel, la recodificarea structurii ritmice în act motor subiectul reproduce setul primei structuri, care este cea mai lejeră. Deseori recodificarea se menționa prin stereotipuri inerte, formate anterior, ce reapăreau haotic, fapt ce denotă o insuficiență a proceselor de închipuire a programei succesive a structurilor ritmice sub formă de şir vizibil (A.P. Лурия). Schimonosirile întâlnite în răspunsurile motorii sunt influențate de dificultatea construirii modelului motor.

Analizând activitatea elevilor cu deficiență mintală, la această probă, se poate menționa prezența unei inertități patologice a stereotipurilor motorii, care în majoritatea cazurilor nu a fost percepută de elevi şi nu s-a valorificat ajutorul. Persistența stereotipurilor în analizatorul motor, denotă Н.И. Непомнящая este o caracteristică a elevilor deficienți mintal, fenomen evidențiat şi de M.C. Певзенер, В.И. Лубовский, В.И. Насонова.

A doua probă - reproducerea motorie a structurilor ritmice sonore percepute auditiv în condiții de sensibilizare - a evidențiat caracterul şi calitatea stabilirii relațiilor acustico-motorii în condiții de majorare a efortului funcțional. Elevii cu NGL la îndeplinirea probei au întâlnit dificultăți deja de la variantele ce conțineau 5 elemente. Specific acestui grup au fost: inserarea elementelor suplimentare la variantele de 5-6 elemente, omiterea elementelor sau a seturilor întregi la variantele de 7-8 elemente. Perseverările aici sunt statornice, indiferent de conştientizarea lor. Astfel, vizualizarea şirului succesiv devine mai dificilă pentru elevii cu patologie verbală în condiții de sensibilizare, demascând dificultăți intersenzorice ale analizei acustice a informației primare, a memorării ei, în condiții de expoziție scurtă şi a reproducerii motorii.

Caracterizând rezultatele elevilor din şcoala auxiliară pot fi evidențiate inertitatea patologică a proceselor nervoase în analizatorul motor. Majoritatea elevilor reproduceau stereotipuri motorii greşite în locul celor propuse. Astfel în clasa a II-a limita de sus a răspunsurilor corecte a fost 5 din 10 propuse şi respectiv 4 în clasa a III-a. Unul-două răspunsuri corecte au fost indicii pentru aproximativ 50% de elevi.

Reproducerea motorie a structurilor ritmice sonore percepute auditiv prin aplicarea secundară a schemelor grafice a reprezentat a treia probă. Aferența conducătoare rămâne a fi cea acustică, iar cea optică fiind ajutătoare şi contribuind la o exactitate majorată a răspunsului motor (A.P. Лурия). Analiza rezultatelor acestei probe denotă la ambele grupuri o minimalizare a schimonosirilor structurilor ritmice față de proba anterioară. Elevii cu patologie verbală au descoperit impedimente în folosirea simultană a informației acustice şi optice despre structura ritmică. Insuficiența aplicării modelelor grafice demască dificultăți în analiza elementelor stimulilor acustici şi grafici. Percepând corect seturile structurii ritmice, impedimentele apăreau la delimitarea unităților constructive ale acestora. Elevii şcolii auxiliare, s-au specificat prin incapacitatea de distribuire adecvată a atragerii atenției la un număr mărit de obiecte percepute, îndeosebi prin modalități diferite (în acest caz auditiv şi optic) care a influențat persistarea rezultatelor joase față de cele din prima probă şi practic analogice cu cele din cea de-a doua, performanța fiind doar de aproximativ 1% răspunsuri corecte. Calitativ răspunsurile elevilor deficienți mintal s-au evidențiat prin perseverări, inertitate.

Proba a patra - reproducerea motorie a structurilor ritmice sonore percepute auditiv prin aplicarea secundară a schemelor grafice în condiţii de sensibilizare – a presupus expunerea schemelor grafice nelimitat, folosind aceeaşi componenţă sonoră a structurilor ritmice. Datele au scos în evidenţă impedimente ale sintezei acustico-optice şi reproducerii motorii la elevii cu NGL.

Specific pentru elevii deficienţi mintal a fost aplicarea limitată doar a schemelor grafice, renunţând la semnalul acustic. Însă nici această modalitate nu asigură o reprezentare motorie exactă, împiedicată de o distribuire inoportună a elementelor schemelor grafice în spaţiu.

Reproducerea motorie a structurilor ritmice, sonore după schema grafică a reprezentat proba cinci. Pentru elevii cu NGL această probă a fost practic cea mai lejeră, însă şi aici au apărut indici de insuficienţe. Perceperea optică adecvată a elementelor structurii ritmice nu favoriza o reproducere motorie adecvată. Astfel, în clasa a II-a nici un subiect nu a rezolvat corect toate variantele, doar 13,33% au comis 2 erori, 4-6 erori revenind la 40,00% subiecţi. În clasa a III-a se remarcă maxim deja 2-3 erori la 53,33% subiecţi, iar 33,33% nu comit nici o inexactitate. De menţionat că elevii ce au manifestat impedimente serioase la analiza sonoră a structurilor ritmice s-au isprăvit satisfăcător cu reproducerea acestora conform modelului grafic.

Concluzionând, menţionăm că evaluarea rezultatelor relaţiilor interanalizatorice la elevii cu disabilităţi a permis determinarea unui nivel satisfăcător a analizei informaţiei la nivelul analizatorului şi relaţionarea insuficienţei analizei şi sintezei stimulilor de diverse modalităţi drept rezultat al unei nedezvoltări a relaţiilor interanalizatorice. Cercetarea relaţiilor acustico-motorii denotă insuficienţa programării actelor motorii în baza informaţiei percepute acustic, fapt ce se adevereşte în urma sensibilizării probelor (micşorarea timpului expoziţiei, creşterea gradului de dificultate a şirului motor). Insuficienţa interacţiunii optico-motorie se manifestă prin incapacitatea de a distribui şirul motor succesiv în corespundere cu schema optico-grafică expusă spaţial. Dificultăţile interacţiunii acustico-optice se evidenţiază îndeosebi la recodificarea stimulilor acustici în stimuli respectivi optici – scheme grafice, care necesită o activitate spaţială de analiză şi sinteză bine diferenţiată, comutată de analizatorul motor.

Valorificarea potenţialului relaţiilor interanalizatorice la copiii cu disabilităţi permite aplicarea mecanismelor de compensare prin tehnologii psihopedagogice care ar asigura procesul social al incluziunii şcolare a copiilor cu disabilităţi. Criterii esenţial a acestor tehnologii psihopedagogice ar servi: caracteristicile procesului de compensare, viteza de implicare a receptorilor izolaţi şi a câmpurilor receptoare la perceperea stimulilor externi, caracterul ritmului de implicare a structurilor perceptoare, perioada de adaptare şi readaptarea analizatorilor la excitanţii adecvaţi, schimbarea diapazonului de labilitate a sistemelor funcţionale, determinarea modificărilor diferitor canale senzoriale şi maturitatea acestora (conform indicilor psihofiziologici) în dependenţă de vârsta copilului; particularităţile mecanismelor interanalizotorice, condiţiile de deblocare şi diminuarea unor sisteme senzoriale separate şi importanţa acestora pentru determinarea unui comportament individual a copilului cu disabilităţi senzoriale în procesul educativ şi incluziv; nivelul de „oboseală" şi a capacităţii de muncă în cadrul unei activităţi educaţionale care s-ar putea asigura prin formarea motivării pentru învăţare, evitarea apariţiei stărilor profunde şi accentuate de „oboseală", luarea în considerare a particularită1ilor psihofiziologice individuale ale copiilor,.

Referinţe bibliografice:

1. Букун Н. *Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ*. Штиинца, Кишинэу, 1988.
2. Chalfant J.C., Scheffelin M.A. *Central Processing Dysfuctions in Children: A.Rewiew of Research. Anids Monograph*. №9. Bethesda. 1969.
3. Дауленскене Ю. *Проблема раннего выявления школьной неуспеваемости.* // Первая всесоюзная конференция по неврологии и психопатии детского возраста. Москва, 1974, с. 90-91.
4. Лисенко Д.М., Федорова Н.А. *К вопроссу о временных ограничениях слуховой сегментации.* // Тез. Докл. Всесоюзного семинара "Автоматическое распознание слуховых образов". Львов, 1974, с. 49-51.
5. Лурия А.Р. *Материалы к генезису письма.* // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Москва, 1980.

6. Насонова В.И. *Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР.* // Автореферат канд. дисс. Москва, 1979.
7. Переслени Л.И. *Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование*. М., 1984.
8. *Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха*. Сост. Астафьева В.М. АПК и ПРО, М., 2000.

PEDEAPSA ŞI ÎNTĂRIREA NEGATIVĂ

MIRELA CĂPĂȚÎNĂ, *profesor psiholog*, CJAP, Constanța, **România**

Abstract: *To use the most appropriate methods to correct behavior, it's required a closely observation of the child's compartmental function. Much of our behavior is a result of past or current reinforcements. Reinforcement is that situation/ stimulus which occurs after the execution of a behavior and increases its upcoming events. Positive reinforcement aims to maintain or to intensify the behavior by producing or presentation of a stimulus (praise, encouragements, rewards etc.) Negative reinforcements refer to maintain or enhance the behavior by ceasing or reducing an aversive stimulation and may increase evasion and avoidance type behaviors.*

In this way, the paper shows a case study where there are highlighted the possible mistakes a teacher can make in parallel with the ways in which these mistakes could be avoided.

A DISCIPLINA înseamnă a sprijini copiii să învețe comportamente noi, dezirabile, a-i ajuta să-şi dezvolte competențele şi simțul responsabilității propriilor acțiuni. Disciplinarea se însuşeşte în timp, în ritmuri diferite – pornindu-se de la niveluri diferite – deci şi metodele de intervenție sunt individuale.

Pentru a utiliza cele mai potrivite metode de corectare a comportamentelor, e necesară o observare atentă a funcției comportamentului copilului. Intervenția presupune înlocuirea comportamentului indezirabil cu un comportament dezirabil/ alternativ, care are aceeaşi funcție ca şi comportamentul problematic (care aduce aceleaşi beneficii) - noul comportament fiind accelerat prin întăriri pozitive/ negative, iar comportamentul indezirabil diminuat (prin diferite forme de penalizare - exemplu : *costul răspunsului*, *time-out*).

Mare parte din comportamentele noastre sunt rezultatul unor **întăriri** trecute sau actuale. O întărire este acea situație/ stimul care survine după executarea unui comportament şi care îi sporeşte manifestările viitoare. Majoritatea comportamentelor sunt, concomitent motivate, atât de **întăriri pozitive**, cât şi de **întăriri negative** (întărirea se defineşte nu prin calitatea stimulului – stimul pozitiv sau negativ – ci aposteriori, prin efectele pe care le are asupra comportamentului). Întărirea pozitivă vizează menținerea sau intensificarea unui comportament prin producerea sau prezentarea unei stimulări (exemplu: lauda, încurajarea, recompensele etc.). **Întărirea negativă** se referă la menținerea sau intensificarea unui comportament prin încetarea sau reducerea unei stimulări aversive. Efectuând un comportament care este urmat de întăriri pozitive, organismul uman învață că „dacă faci X, beneficiezi de Y". Efectuând un comportament prin care reuşeşte să evite sau să scape de un stimul aversiv, el învață că „dacă faci X eviți (scapi de) aversivul Y". Supus unei pedepse, el învață că „dacă faci X, te costă Y". Organismul *învață* aşadar că există o contingentă, o relație relativ constantă, între ceea ce face şi ceea ce i se întâmplă, iar efectele acestei învățări se pot observa în manifestarea viitoare a comportamentelor sale.

Întărirea negativă nu trebuie confundată cu pedeapsa, care vizează reducerea unui comportament. Întăririle modifică comportamentul nu atât prin satisfacțiile pe care le produc, ci prin mesajul pe care îl conțin. **Întărirea negativă** intensifică două clase de comportamente: *evaziunea* şi *evitarea*. *Evaziunea* se referă la clasa de comportamente prin care organismul scapă de sub incidența unei situații aversive prezente, *actuale*. *Evitarea* se referă la un comportament (clasă de comportamente) care are funcția de a preîntâmpina o situație aversivă *prezumptivă*, viitoare (de exemplu: sarcinile plictisitoare, de rutină, sarcinile cu înalt consum nervos tind să întărească negativ comportamentele de evitare sau aversiune – subiectul alege „răul cel mai mic": ajunge să prefere o activitate nu pentru că e recompensată, ci pentru a

evita o activitate şi mai aversivă). **Întărirea negativă constă, aşadar în intensificarea comportamentelor de evitare sau de evadare de sub incidența unei situații aversive, negative.**

Extincția (retragerea unui comportament, ca urmare a lipsei de întărire) poate fi utilizată ca metodă de întărire negativă (ex.: dacă beneficiul elevului e nevoia de atenție, se foloseşte extincția – comportamentul problematic al copilului e ignorat – în condițiile în care, anterior, când făcea comportamentul indezirabil, acesta avea ca beneficiu atenția adultului; în cazul extincției, copilul va primi atenție doar când va face comportamentul dorit de către adult).

Pedeapsa reprezintă un stimul care urmează unui răspuns, cu scopul scăderii frecvenței sale de manifestare. Adeseori se apelează la pedeapsă pentru că este la îndemână; aparent, pedeapsa dă rezultate imediate, oferind o stare de uşurare celui care o aplică, inducând un sentiment de control asupra clasei de elevi (exemple de mituri despre pedeapsă: *„Pedeapsa ne ajută să controlăm copilul.*" / *„Pedeapsa ne asigură o autoritate mai mare în fața elevilor*." / *„Profesorii severi obțin cele mai bune rezultate*." / *„Dacă nu folosim metode severe de disciplinare, creşte incidența violenței în şcoală.*" / *„Neutilizarea pedepsei duce la permisivitate, indisciplină.*").

O metodă alternativă la pedeapsă este metoda **„consecințelelor logice"** care are ca scop ghidarea copilului spre comportamentul dezirabil. Consecințele logice sunt prezentate elevului ca o alegere, ca o alternativă pentru care ei pot opta. Acest lucru se realizează prin construirea contextului adecvat, în care elevul să se confrunte cu consecințele sau efectele propriului comportament. Elevul învață că are responsabilitatea comportamentului său – control asupra lui.

Studiu de caz

Profesoara de limba română de la clasa a V-a B dă nota 4 fiecărui elev care nu-şi face tema de casă. Elevul M.N., temându-se, nu mai vine cu tema nefăcută dar, de fiecare dată când nu are timp să o facă, chiuleşte de la şcoală.

Orice comportament, în sens larg, produce diverse consecințe, imediate sau pe termen lung. O greşeală frecvent întâlnită în ciclul gimnazial – în special în clasa a V-a este aceea în care profesorul, în loc să utilizeze întăririle pozitive atunci când elevii îşi rezolvă temele (exemplu: încurajarea, lauda, recompensa), recurg la pedeapsă pentru cazul în care aceştia vin la şcoală cu temele nescrise.

Posibilele explicații pentru cauzele neutilizării întăririlor pozitive pot fi:

- cadrul didactic crede că este normal şi de la sine înțeles ca elevii să facă anumite comportamente dezirabile, cum ar fi rezolvarea temelor;
- de obicei, este remarcat doar ceea ce nu merge bine;
- există falsa credință precum întărirea aspectelor pozitive favorizează scăderea autorității/ teama că elevii „şi-o iau în cap" şi nu mai respectă regulile (la clasa a V-a se pune mare accent pe respectarea regulilor, pentru ca clasa, ca grup social, să ajungă la performanță).

Recurgerea la pedeapsă (în cazul de față: penalizarea elevilor pentru comportamentul indezirabil de a veni la şcoală fără temă scrisă) nu-i determină pe toți elevii să înlocuiască acest comportament cu unul dezirabil, deşi pedeapsa pare o consecință naturală a comportamentului lor. Acest lucru se explică prin faptul că pedeapsa îl învață pe copil ce să nu facă – în consecință, pentru a nu primi nota 4, elevul M.N. îşi satisface trebuința de confort psihic: îşi scrie tema, ca să evite o notă mică şi lipseşte de la şcoală, pentru a se sustrage pedepsei, atunci când nu îşi scrie tema.

De ce se mențin unele comportamente indezirabile, cum ar fi acela de a lipsi de la şcoală?

Comportamentele sunt întreținute de consecințele care aduc beneficii elevului, atunci când sunt satisfăcute *imediat şi sigur anumite trebuințe* (în cazul elevului M.N., funcția comportamentului este de confort emoțional). Chiar dacă elevul e conştient că încalcă regulile, el va repeta comportamentul de a lipsi de la şcoală de fiecare dată când nu-şi face temele, deoarece beneficiile obținute în urma comportamentului său se armonizează cu nevoile pe care le are. Copilul îşi întăreşte comportamentul, atât negativ, deoarece evită primirea notei 4 la matematică (evitând totodată şi efortul de a-şi îndeplini o sarcină dificilă), cât şi pozitiv, deoarece poate înlocui o activitate stresantă cu una plăcută – exemplu: jocul de fotbal, plimbarea/ alte preocupări specifice vârstei.

În loc de concluzie: În orice situație de disciplinare a clasei, există trei variabile: cadrul didactic elevul care face comportamentul problematic şi ceilalți elevi din clasă.

Inițial, singura variabilă pe care educatorul o poate controla este propriul său comportament. De felul cum este interpretat comportamentul elevilor, depinde în mare măsură schimbarea comportamentelor indezirabile în comportamente dezirabile. La acelaşi comportament problematic al unor elevi, profesorul poate reacționa diferit, în funcție de interpretarea comportamentului:

- a) Dacă profesorul interpretează comportamentul indezirabil al elevului în termenul ***„Elevul nu mă respectă”***, atunci are o reacție emoțională mai puternică - se enervează, se înfurie, se întristează etc. şi recurge la pedepse. În aceste condiții, elevul de clasa a V-a se poate simți neînțeles, marginalizat, poate trage concluzia că relaționarea cu profesorul de matematică este dificilă, acest lucru afectând chiar performanța academică la disciplina respectivă, dacă elevul devine anxios o perioadă mai mare de timp.
- b) Dacă profesorul interpretează comportamentul indezirabil al elevului în termenul ***„Elevul nu a înțeles”***, atunci acesta repetă ce a spus, acordă explicații suplimentare, verifică dacă s-a înțeles sarcina de către toți copiii etc. Elevii au o atitudine pozitivă față de relația cu profesorul, se simt importanți că profesorul le acordă atenție, devin mai motivați şi pot dezvoltă o preferință pentru disciplina respectivă.

Referințe bibliografice:

1. Barkley R.A. *Copilul dificil. Manualul terapeutului pentru evaluare şi pentru trainingul părinților.* - ediția în limba română. 2009.
2. Botis A., Matanie A., Axente A. *Disciplinarea pozitivă sau Cum să disciplinezi fără să răneşti*. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2009.

PROTECȚIA ŞI INCLUZIUNEA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

MARCELA DILION, *doctor, conf. univ.*,
Ministerul Educației-UNICEF

Abstract: *Protection of the children with disabilities represents a priority in social policies of the Republic of Moldova. For this purpose, in recent years the Republic of Moldova ratified the UN Convention on the rights of persons with disabilities, approved the Strategy of social inclusion of persons with disabilities (2012-2013) and the Law nr. 60 from 30.03.2012 on social inclusion of persons with disabilities. In order to assure protection and inclusion of children with disabilities, a various measure of social services has been developed: primary social services (community social assistance, community centre of social assistance) and specialized social services (professional parent care, personal assistant, mobile team, day care centre for the persons with disabilities, placement centre for the children with disabilities, community house). Withal, there have been also developed inclusive education services: psycho-pedagogical assistance, recourses centre for inclusive education.*

Protecția copiilor cu dizabilități reprezintă o prioritate a politicilor sociale din R. Moldova. În acest scop, R. Moldova a ratificat *Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități*, adoptată de către Adunarea Generală a ONU pe 13.12.2006 [10]. Documentul este un tratat internațional care stabileşte drepturile persoanelor cu dizabilități şi obligațiile statelor-părți de a promova, proteja şi asigura drepturile acestor persoane, totodată stabileşte standarde noi privind accesul persoanelor cu dizabilități la informare, educație, muncă, spațiu public etc.

În 2010, Guvernul R. Moldova a aprobat *Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități (2010–2013)*, adoptată prin Legea nr. 169 din 09 iulie 2010 [11]. Strategia asigură crearea şi funcționarea unui sistem consecvent de protecție a copiilor cu dizabilități. Guvernul R. Moldova în anul 2011 a aprobat *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020* [2]. Documentul prevede asigurarea condițiilor de incluziune a copiilor dezinstituționalizați din învățământul

rezidențial, precum şi şcolarizarea şi incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.

Programul național privind crearea sistemului integrat de servicii sociale pe anii 2008-2012 aprobat prin Hotărârea Guvernului Nr. 1512 din 31.12.2008 prevede susținerea persoanelor în dificultate, inclusiv a copiilor cu dizabilități prin prestarea serviciilor sociale eficiente şi de calitate înaltă. Dezvoltarea sistemului integrat de servicii sociale va crea oportunități mai bune pentru incluziunea socială a copiilor cu dizabilități, asigurând respectarea drepturilor fundamentale ale acestora.

Legea cu privire la serviciile sociale Nr. 123 din 18.06.2010 stabileşte cadrul general de creare şi funcționare a sistemului integrat de servicii sociale, cu determinarea sarcinilor şi responsabilităților autorităților administrației publice centrale şi locale, ale altor persoane juridice şi fizice abilitate cu asigurarea şi prestarea serviciilor sociale, precum şi protecția drepturilor beneficiarilor de servicii sociale [9]. Legea Nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități reglementează drepturile persoanelor cu dizabilități în vederea incluziunii sociale a acestora, garantării posibilității participării lor în toate domeniile vieții fără discriminare, la un nivel identic cu ceilalți membri ai societății, având ca bază respectarea drepturilor şi libertăților fundamentale ale omului [8].

Serviciile sociale adresate copiilor cu dizabilități pot fi categorizate în dependență de tipurile de servicii sociale, după cum urmează: *servicii sociale primare*, *servicii sociale specializate şi servicii sociale cu specializare înaltă.*

I. Servicii sociale primare - serviciile care se acordă la nivel de comunitate tuturor beneficiarilor şi au drept scop prevenirea sau limitarea unor situații de dificultate care pot cauza marginalizarea sau excluziunea socială. Serviciile sociale primare pentru copiii cu dizabilități includ *asistența socială comunitară şi centru comunitar de asistență socială. Asistența socială comunitară* – serviciu instituit la nivel de comunitate, care oferă suport în soluționarea situațiilor de dificultate pentru majoritatea problemelor de ordin social. Serviciul are drept scop prestarea asistenței sociale persoanelor aflate în dificultate şi sporirea nivelului de includere a celor mai vulnerabile segmente ale populației în programele de asistență socială la nivel comunitar.

Centrul comunitar de asistență socială (multifuncțional) este o instituție publică creată la nivelul comunitar / municipiu în cadrul căreia se organizează şi se prestează o gamă largă de servicii sociale pentru persoanele/ familiile aflate în dificultate. În cadrul centrului se prestează următoarele servicii: de informare; consiliere; consultanță; reintegrare în familie şi în comunitate; servicii de dezvoltare a capacităților ocupaționale; alimentare etc.

II. Servicii sociale specializate - serviciile care implică antrenarea specialiştilor şi au drept scop menținerea, reabilitarea şi dezvoltarea capacităților individuale pentru depăşirea unei situații de dificultate în care se află beneficiarul sau familia acestuia. Serviciile specializate pentru copiii cu dizabilități includ: *asistența parentală profesionistă; asistentul personal; echipa mobilă; centrul de zi pentru copii cu dizabilități; centrul de plasament pentru copii cu dizabilități; casa comunitară.*

Asistența Parentală Profesionistă - este un serviciu social, care oferă copilului îngrijire familială substitutivă în familia asistentului parental profesionist. Acesta asigură la domiciliul său îngrijirea, creşterea şi educarea temporară a copilului, în vederea asigurării (re)integrării lui în familia biologică, extinsă, instituirii tutelei/ curatelei, adopției sau a altor forme de îngrijire de tip familial. Scopul serviciului este protecția temporară a copilului aflat în situație de risc, socializarea şi (re)integrarea acestuia în familia biologică, extinsă sau adoptatoare sau în alte forme de îngrijire de tip familial [7].

Asistentul personal – serviciu social specializat adresat persoanelor cu dizabilități severe, inclusiv copiii de la vârsta de 3 ani, care îndeplinesc condițiile de eligibilitate stabilite de cadrul normativ. Scopul Serviciului este de a oferi asistență şi îngrijire copiilor şi adulților cu dizabilități severe, în vederea favorizării independenței şi integrării lor în societate (în domeniile: protecție socială, muncă, asistență medicală, instructiv-educativ, informațional, acces la infrastructură etc.) [1].

Echipa mobilă este un serviciu specializat, destinat persoanelor cu dizabilități, care oferă asistență socială şi suport la domiciliul beneficiarului, în baza nevoilor identificate ale acestuia, cât şi consiliere şi suport persoanelor implicate în procesul de incluziune. Scopul Serviciului este îmbunătățirea calității vieții

beneficiarului prin servicii de consiliere, recuperare şi reabilitarea psihosocială, în vederea creşterii gradului de autonomie personală, de prevenire a instituţionalizării şi incluziune socială [3].

Centrul de zi pentru copii cu dizabilităţi – instituţie în care copiii cu dizabilităţi sunt găzduiţi şi îngrijiţi în timpul zilei. Centrele de zi sunt de alternativă şi asigură, în timpul zilei, copiilor aflaţi în familie o gamă largă de servicii. Capacitatea Centrului este de maximum 40 de copii. În funcţie de tipul şi severitatea dizabilităţii copiilor, un specialist din cadrul Centrului poate supraveghea până la 2 beneficiari cu severitatea I, până la 4 beneficiari cu severitatea II şi până la 8 beneficiari cu severitatea III [5].

Centrul de plasament pentru copii cu dizabilităţi – instituţia care prestează servicii ce au în cadrul lor componenta de plasament. Prin serviciile ce le prestează, Centrul are misiunea de a asigura promovarea şi respectarea drepturilor copilului cu dizabilităţi, care, temporar sau definitiv este privat de mediul său familial, sau nu poate fi lăsat în acest mediu, pentru respectarea drepturilor acestuia [4].

Casa comunitară – serviciu social specializat destinat persoanelor cu dizabilităţi mintale, care necesită asigurarea continuă a condiţiilor minime de existenţă, protecţie, îngrijire şi asistenţă, pentru a se dezvolta şi include în comunitate. Scopul Serviciului este îngrijirea permanentă, dezvoltarea aptitudinilor de autoservire şi socializare a beneficiarilor, în vederea asigurării acestora unui mod de viaţă, pe cât este posibil, apropiat de cel obişnuit comunităţii, pentru a facilita creşterea capacităţii lor de a se integra (reintegra) în familie şi societate. Într-o locuinţă pot fi plasaţi în acelaşi timp de la doi până la şase beneficiari, conform standardelor minime de calitate ale Serviciului. Copiii şi adulţii utilizatori ai Serviciului nu vor fi plasaţi în acelaşi Serviciu [6].

III. Servicii sociale cu specializare înaltă - serviciile prestate într-o instituţie rezidenţială sau într-o instituţie specializată de plasament temporar, care impun un şir de intervenţii complexe ce pot include orice combinaţie de servicii sociale specializate, acordate beneficiarilor cu dependenţă sporită şi care necesită supraveghere continuă (24/24 ore). În categoria serviciilor sociale cu specializare înaltă se includ casele-internat pentru copiii cu deficienţe mintale severe, şcolile-internat auxiliare, şcolile-internat speciale, care reprezintă instituţii publice care prestează servicii în regim de plasament copiilor cu dizabilităţi în scopul recuperării, reabilitării şi (re)integrării sociale şi familiale a acestora.

În ultimii ani, în R. Moldova au început să fie dezvoltate serviciile de educaţie incluzivă, care includ: serviciul municipal/ raional de asistenţă psihopedagogică şi servicii de suport la nivelul instituţiei de învăţământ preşcolar, primar şi secundar general (cadru didactic de sprijin; centru de resurse pentru educaţie incluzivă; suport educaţional în pregătirea temelor; alimentaţie gratuită, manuale etc.). *Serviciul municipal/raional de asistenţă psihopedagogică* - serviciu de educaţie specializat, creat prin decizia Consiliului raional/municipal în subordinea Direcţiei Generale Raionale/ municipale Învăţământ, Tineret şi Sport.

Cadrul didactic de sprijin - oferă suport conform necesităţilor de învăţare pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale, şcolarizaţi în instituţiile de învăţământ general, prin colaborare profesională cu cadrele didactice. Cadrul didactic de sprijin asistă cadrele didactice în procesul de predare-învăţare-evaluare a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale, oferă suport copiilor în pregătirea temelor de acasă, realizează activităţile Centrului de resurse pentru educaţie incluzivă.

Centrul de resurse pentru educaţia incluzivă este serviciu de asistenţă a beneficiarilor cu cerinţe educaţionale speciale pentru asigurarea organizării activităţilor specifice de abilitare/ reabilitare a dezvoltării copiilor cu cerinţe educaţionale speciale.

Referinţe bibliografice:

1. Hotărârea Guvernului Nr. 314 din 23.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea şi funcţionarea Serviciului social „Asistenţă personală" şi a Standardelor minime de calitate. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 01.06.2012, nr. 104-108/366. În vigoare începând cu 01.01.2013.
2. Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educaţiei incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.07.2011, nr. 114-116/589.

3. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 722 din 22.09.2011 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea şi funcţionarea Serviciului social „Echipă mobilă” şi a standardelor minime de calitate. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 30.09.2011, nr. 160-163/794.
4. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 823 din 04.07.2008 privind aprobarea Standardelor minime de calitate pentru serviciile sociale prestate în centrele de plasament pentru copii cu dizabilităţi. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 11.07.2008, nr. 122-124/830.
5. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 824 din 04.07.2008 privind aprobarea Standardelor minime de calitate pentru serviciile sociale prestate în centrele de zi pentru copii cu dizabilităţi. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 11.07.2008, nr. 122-124/831.
6. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 936 din 08.10.2010 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea şi funcţionarea serviciului social „Casă comunitară” şi a standardelor minime de calitate. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.10.2010, nr. 200-205/1030.
7. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 1361 din 07.12.2007 pentru aprobarea Regulamentului-cadru cu privire la serviciul de asistenţă parentală profesionistă. In: Monitorul Oficial al R. Moldova, 21.12.2007, nr. 198-202/1436.
8. Legea nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilităţi. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 27.07.2012, nr. 155-159/508.
9. Legea nr. 123 din 18.06.2010 cu privire la serviciile sociale. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 03.09.2010, Nr. 155-158, nr. 541.
10. Legea Nr. 166 din 09.07.2010. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 23.07.2010, nr. 126-128/428.
11. Legea nr. 169 din 09.07.2010 pentru aprobarea Strategiei de incluziune socială a persoanelor cu dizabilităţi (2010 – 2013). In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 12.10.2010, nr. 200-201/660.

S E C Ț I U N E A VI

OPTIMIZAREA MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII BAZATE PE CUNOAŞTERE

PRINCIPIILE DEZVOLTĂRII ŞI REALIZĂRII MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI

LILIA POGOLŞA, *doctor în istorie*, *conf. univ.,* I.Ş.E.

Abstract: *The paper presents the principles of development and realization of management of curriculum.*

Managementul curriculumului în procesul proiectării lui se sprijină pe un set coerent de principii ale politicii educaționale:

- Principiul decentralizării şi al flexibilității. Aplicarea acestui principiu permite şcolilor să dezvolte programe diferențiate, fără a atenua egalitatea şanselor în educația elevilor;
- Principiul descongestionării programelor şcolare. Se prevede un transfer sensibil dinspre volumul de informații spre productivitatea învățării;
- Principiul compatibilizării cu standarde educaționale europene;
- Principiul selecției şi al ierarhizării culturale are în vedere transpunerea domeniilor cunoaşterii în arii curriculare pentru întreg învățământul preuniversitar;
- Principiul funcționalității vizează articularea conținuturilor predării la caracteristicile psihologice de vârstă ale şcolarilor, precum şi gruparea programelor de studiu preuniversitar pe cicluri optime.

Aceste principii favorizează înțelegerea caracteristicilor specifice ale curriculumului din perspectiva optimizării, ameliorării, reglării procesului de învățământ.

Strategia de optimizare a curriculumului şcolar din perspectiva competențelor vizează, în primul rând, re-valorizarea educației prin conținuturile adecvate şi, în al doilea rând, axiologizarea procesului educațional. Pentru succesul acestei strategii este necesar ca ea să se bazeze pe următoarele principii ale educației care funcționează ca un set coerent de legități centrate pe axiologia celui ce învață:

- Principiul democratizării şi umanizării educației;
- Principiul unității şi diversității în educație;
- Principiul valorizării personalității umane prin educație;
- Principiul centrării educației pe valorile celui educat;
- Principiul individualizării traseului educațional;
- Principiul responsabilității față de propria devenire;
- Principiul binelui personal prin raportarea la binele social;
- Principiul dragostei necondiționate față de cei în formare;
- Principiul democratizării relației educator-educat;
- Principiul echității sociale şi al egalității şanselor;
- Principiul educației pentru o viață împlinită şi competențe utile pe toată durata vieții.

În activitatea de management al curriculumului sunt solicitate principiile fundamentale pentru dezvoltarea unui proiect curricular:

a) definirea scopurilor, obiectivelor de învățare;
b) alegerea experiențelor de învățare folositoare;
c) organizarea experiențelor de învățare;

d) evaluarea rezultatelor şi feedback-ul;
e) ordonarea situaţiilor educaţionale;
f) stabilirea corespunderii pe verticală şi orizontală, la nivel de sistem curricular sau la nivel de proces de învăţământ;
g) acoperirea prin curriculum a nevoilor elevilor dezavantajaţi şi pentru educarea tuturor copiilor.

Pentru a obţine calitatea scontată a managementului curricular se impune respectarea principiilor de dezvoltare şi optimizare a curriculumului:

1. Fundamentării empirice. Se bazează pe cercetarea empirică a stării anterioare şi anularea tuturor disfuncţionalităţilor acesteia.

2. Orientării filozofice. Să se bazeze pe o filozofie durabilă a educaţiei, aflată în consonanţă cu filozofia omului din societatea democratică modernă, şi ignoră doctrinele politice pasagere care contestă această filozofie.

3. Individualizării. Să răspundă trebuinţelor personale ale celui care învaţă şi se acomodează posibilităţilor de învăţare.

4. Realismului. Este centrat pe viaţa reală, cu valorile ei actuale, cu tendinţele de dezvoltare ale societăţii şi cu nevoile autentice de formare ale indivizilor acestei societăţi.

5. Echilibrului. Este alcătuit astfel încât nici una dintre componente să nu fie neglijată şi nici una să nu prevaleze asupra celorlalte (de la resurse materiale şi umane care susţin curriculumul şi până la filozofia care îl orientează).

6. Colaborării. Este o realizare colectivă la care iau parte toţi cei competenţi şi toţi cei interesaţi (de la specialişti, instituţii oficiale şi autorităţi până la profesori, elevi şi părinţii lor).

7. Evaluării. Evaluarea este elementul esenţial al cercetării, proiectării, experimentării, validării oricărui curriculum şi nu este permisă implementarea lui dacă evaluarea nu a fost riguroasă, obiectivă, pozitivă şi practicată la momentul oportun.

8. Asigurării. Beneficiază de o susţinere adecvată şi nu trebuie pusă în practică dacă vreunul din elementele de susţinere este insuficient (resurse financiare, spaţii funcţionale, laboratoare, manuale, planuri, programe, educatori, manageri competenţi etc.).

9. Temeiniciei. Este proiectat pe termen lung, astfel încât să suscite ameliorări esenţiale şi structurale cât mai rare şi cât mai tardive.

10. Managementului schimbării. Implementarea proiectului curricular este o schimbare radicală care trebuie condusă de manageri competenţi.

11. Centrării pe cel care învaţă. Proiectarea curriculară trebuie să prevadă experienţe didactice fixate pe cel care învaţă.

12. Interdicţiei simplificării.

13. Soluţiei exhaustive.

14. Transparenţei totale. În procesul proiectării curriculare transparenţa trebuie să nu fie limitată de nimic şi de nimeni şi toate deciziile să fie cunoscute de toţi cei interesaţi.

15. Fidelităţii şi operativităţii. În proiectarea curriculară trebuie tratate toate informaţiile, fără vreo părtinire şi cât mai repede cu putinţă.

16. Colaborării complete. În proiectarea curriculară colaborarea educator-cercetător-decidenţi este obligatorie, trebuind să fie deschisă, lipsită de prejudecăţi şi permanentă.

17. Planificării integrale. Proiectarea curriculară nu poate fi fragmentară; este obligatorie planificarea integrală, până la cele mai elementare detalii previzibile.

Managementul curriculumului, în activitatea sa, permanent se adresează principiilor de funcţionare ale managementului strategic:

Principiul umanist – respectul şi încrederea în om. Este principiul esenţial al managerului, care îi motivează atitudinile, urmărind să le transforme în convingeri.

Principiul colaborării presupune trecerea de la monolog la dialog.

Principiul implementării permanente a inovaţiilor. O şcoală adevărată este o şcoală a dezvoltării în care procesul educaţional se modernizează permanent, se schimbă raţional. Acest principiu reprezintă teza

fundamentală direcţională (vectorială) a managementului strategic în renovarea curriculumului şcolar, în valorificarea noilor tehnologii educaţionale etc.

Principiul direcţionării pedagogice – evidenţa schimbărilor mediului şcolar intern şi a factorilor externi; determinarea felului de a reacţiona la ele.

Principiul stabilităţii activităţii şcolare – concordanţa proceselor de funcţionare şi dezvoltare.

Principiul de integrare a activităţii subiecţilor, în limitele proceselor de pregătire şi realizare a strategiei generale de dezvoltare a şcolii.

Principiul completitudinii acţiunilor strategice manageriale – orientarea spre abordările conceptuale în determinarea conţinutului managementului strategic, în stabilirea tehnologiilor manageriale.

Principiul orientărilor valorice şi echităţii sociale presupune o conducere, în cadrul căruia toţi profesorii sunt pe poziţii egale; profesorul şi elevii sunt trataţi ca valori supreme.

Principiul orientărilor problematizate – direcţionarea spre depistarea problemelor şcolare; mobilizarea eforturilor colectivului în căutarea soluţiilor adecvate.

Realitatea complexă a instruirii în învăţământul general impune managementului curriculumului un sistem larg de principii ale managementului calităţii şi eficienţei educaţiei:

- principiul echităţii – în baza căruia curriculumul permite accesul la învăţare se realizează fără discriminare;
- principiul calităţii – în baza căruia activităţile specifice sistemului naţional de educaţie se raportează la standarde de referinţă şi la bune practici naţionale şi internaţionale;
- principiul relevanţei – în baza căruia curriculumul răspunde nevoilor de dezvoltare personală şi social-economice;
- principiul eficienţei – în baza căruia se urmăreşte obţinerea de rezultate educaţionale maxime, prin gestionarea resurselor existente;
- principiul descentralizării – în baza căruia deciziile principale se iau de către actorii implicaţi direct în proces, în baza unor nevoi identificate şi analizate adecvat;
- principiul răspunderii publice – în baza căruia unităţile şi instituţiile de învăţământ, cadrul didactic răspund public de performanţele lor cu referire la implementarea curriculumului;
- principiul asigurării egalităţii de şanse;
- principiul transparenţei – concretizat în asigurarea vizibilităţii totale a deciziei şi a rezultatelor, prin comunicarea periodică şi adecvată a acestora;
- principiul incluziunii sociale;
- principiul centrării educaţiei pe interesele beneficiarilor acesteia;
- principiul participării şi responsabilităţii părinţilor.

Amploarea curriculumului implică în managementul lui de calitate principiile managementului resurselor umane. Este cunoscut faptul că realizarea scopurilor strategice ale curriculumului depinde de existenţa competenţelor solicitate de la conceptorii de curricula în perioada proiectării şi de la cadrele didactice - în perioada implementării. De aceea, frecvent, managementul curiculumului foloseşte raţional principiile specifice ale managementului resurselor umane:

Studiul a fost precedat de un şir de analize teoretice, de diagnostic a evoluţiilor dezvoltării curriculumului care au făcut posibilă determinarea principiilor, care valorează construcţia curriculară. S-a stabilit că valoarea acestei construcţii depinde de managementul evaluării curriculumului care se bazează pe:

Principii generale:

- Principiul adecvării curriculumului la contextul socio-cultural naţional şi internaţional;
- Principiul permeabilităţii faţă de evoluţiile actuale ale problematicii curriculumului;
- Principiul coerenţei relaţiei dintre curriculum şi finalităţile sistemului de învăţământ şi a relaţiei dintre diferitele componente intrinseci ale curriculumului;
- Principiul pertinenţei în formularea obiectivelor educaţionale, în opţiunea privind gruparea ariilor curriculare şi în selecţia conţinuturilor.
- Principiul articulării optime în plan orizontal şi vertical a tuturor elementelor în cadrul procesului curricular.

Principii specifice:

- Cunoaşterea şi înțelegerea curriculumului ca program educațional, a contextului organizațional, normativ şi a nevoilor actorilor care au generat proiectarea acestuia;
- Determinarea cadrului conceptual şi a metodologiei de evaluare;
- Evaluarea eficacității curriculumului ca proiect educațional impune explicarea clară a acțiunilor educaționale proiectate prin curriculum;
- Evaluarea curriculumului trebuie să se fundamenteze pe certitudinea că efectele sunt urmarea aplicării acelui program educațional;
- Identificarea soluțiilor de ameliorare a curriculumului pe baza unei analize sistematice şi a unui ansamblu coerent, pertinent şi comprehensiv de criterii şi indicatori;
- Realizarea metodelor fiabile pentru sintetizarea informațiilor;
- Estimarea timpului, a costurilor şi a resurselor necesare.

Aceste principii sunt specifice evaluării curriculumului ca produs. Curriculumul şcolar proiectat fiind privit ca un document unitar de produs științific, metodologic şi procesual, urmează a fi evaluat cu ajutorul unui sistem de criterii de evaluare şi al unui set de indicatori şi întrebări evaluative fundamentate pe aceste principii. Modul de selectare a criteriilor de evaluare a calității curriculumului şcolar (*relevanță, pertinență, coerență, aplicabilitate, eficiență internă şi fezabilitate*) trebuie să fie în acord cu principiile evaluării, iar fiecărui criteriu îi vor fi asociați indicatori specifici în măsură să evidențieze realizările sau neajunsurile actului normativ.

Construcția şi implementarea unui curriculum elaborat pe baza acestor principii va duce la deschiderea şcolii față de societate şi corelarea sistemului educațional cu piața muncii. Realizarea managementului proiectării şi implementării curriculumului prin prisma complexului de principii prezentate va direcționa produsul (*curriculumul*) spre realizarea unui echilibru între obiectivele sociale şi cele individuale ale elevului.

Managementul curriculumului fiind bazat pe aceste principii va deveni un sistem integru de activități consacrate asigurării calității curriculumului, promovând ideea dezvoltării unei personalități libere, apte de a se include cu succes în societatea cunoaşterii.

Referințe bibliografice:

1. Cristea S. *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*. Bucureşti, 1994.
2. Guțu V. et al. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*. Cimişlia, 1997.
3. Joița E. *Eficiența instruirii*. EDP RA, Bucureşti, 1998.
4. Lisievici P. *Calitatea învățământului. Cadrul conceptual, evaluare şi dezvoltare*. EDP RA, Bucureşti, 1997.

ПЕРЕОРИЕНТАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

АНДРЕЙ ДАВИДЕНКО,
доктор пед. наук, профессор,
Черниговский областной институт последипломного педагогического образования, **Украина**

Abstract*: Article points out the need to develop students' abilities to research and creative activity.*

Keywords*: creativity, research skills, creativity, education,*

Все осуществлявшиеся в системе образования реформы проводились в направлении передачи учащимся все большего количества знаний. Основополагающей причиной необходимости таких реформ называлось стремительное возрастание объема информации, которой якобы должен успевать овладеть выпускник школы. Неизвестно, на основании чего приводились данные относительно скорости увеличения количества информации за определенный интервал времени, например, то, что

за каждые пять лет ее объем удваивается, но это настораживало многих участников образовательного процесса и все соглашались с тем, что надо предпринимать определенные меры к его развитию. И уж если объем информации растет, то надо интенсифицировать процесс обучения. Отсюда появились широко известная *активизация познавательной деятельности*, различные правила для запоминания информации и др. Разрабатывались и продолжают разрабатываться методики, методы, приемы передачи подрастающему поколению готовых знаний. Создавались наглядные пособия, технические средства обучения, тесты, позже технологии передачи знаний и др. Дети пытались запоминать информацию, а потом ее также успешно забывали. Но, как показала практика, достаточно часто успеха в этой жизни достигали не те люди, которые демонстрировали во время учебы в школе и высшем учебном заведении способности к запоминанию большого объема информации, а несколько другие, - те, которые имели развитые познавательные способности и способности к определенным видам деятельности.

Если идти прежним путем, т.е. путем передачи учащимся (под ними будем понимать школьников и студентов) уже имеющихся знаний, то относительные результаты такого образовательного процесса можно представить в виде дроби:

$I_{получ.}/I_{передан.}$,

где $I_{передан.}$ - информация, которую ему передают в ходе обучения, а $I_{получ.}$ – информация, которую получает учащийся.

Как видно, при таком подходе, за исключением редких случаев, значение этой дроби меньше или же равно 1. То есть мы практически не ожидаем положительных результатов. При единице мы имеем лишь восстановление (держимся на одном уровне), а во всех других случаях происходит деградация. Не надо бояться себе признаться в этом. А приняв это за истину, надо искать выход из сложившейся ситуации. Учащийся – это не запоминающее устройство компьютера, аудиоплеера, цифрового фотоаппарата и т.п. Записанные на цифровом накопителе данные так и остаются данными, если их не подвергать обработке в текстовом, графическом и других процессорах (хотя и не точно, но понятно человеку, который не является специалистом в области информатики, – текстовых и других редакторах). Пользы от „*флэшки*", оптического или же магнитного диска без названных выше технических устройств намного меньше, чем от зажигалки. Точно также мертвой остается и информация, полученная и сохраненная в соответствующих участках мозга человека (за исключением, конечно, случаев конкурса знатоков и т.п.).

Автор считает, что уже давно возникла необходимость в переориентации системы образования с передачи учащимся готовых знаний на развитие у них познавательных, исследовательских и творческих способностей. При этом не следует сказанное воспринимать как предложение полностью отказаться от передачи учащимся готовых знаний. Школа и ВУЗ должны давать учащимся базовые знания (основные научные понятия, законы, теоремы, направления в искусстве, принципы производства и др.). Не хочется согласиться с тем, что школьник, да и студент многих технических ВУЗов должен знать устройство ускорителя элементарных частиц на уровне специалиста-ядерщика. Однако для общего развития ему не помешают сведения о том, что элементарную частицу, которая имеет электрический заряд, например, тот же протон или электрон, можно разогнать электрическим полем. Для получения больших скоростей названных частиц и используют соответствующие ускорители. Построены и функционируют они в Дубне Московской области, на окраине Женевы в Швейцарии и т.д. И нужны они для таких-то целей. При необходимости человек получит дополнительную, уже точную информацию.

Очевидно, что в данном случае речь идет о той же передаче знаний. Для успешной реализации сказанного уже разработаны и продолжают разрабатываться соответствующие приемы, методы и технологии. Вместе с тем, такое продолжительное пребывание молодого человека в учебных заведениях необходимо использовать для диагностики переданных по наследству (генетически) задатков к исследовательской и творческой деятельности. Ведь исследовательская деятельность человека состоит во всестороннем и глубоком изучении определенного явления, результатом которого может быть получение им не только знаний, имеющих субъективную новизну,

но и совершенно новых знаний, то есть научное открытие. Было бы неплохо, если бы мы научились выявлять у учащихся задатки к исследовательской и творческой деятельности и развивать их в соответствующие способности.

Научные исследования автора подтвердили возможность реализации сказанного выше. Результаты его научных исследований внедрены в педагогическую практику в Украине, нескольких школах Белоруссии и Российской Федерации. Ежегодно учащиеся демонстрируют развитые у них исследовательские и творческие способности во время конкурсов-защит научно-исследовательских работ, организуемых Малой академией наук Украины, на Национальных конкурсах «Intel-Техно Украина», на Всеукраинских открытых турнирах юных изобретателей и рационализаторов (ТЮИиР) (sites.google.com/site/vvtuvir), Всеукраинских конкурсах юных исследователей и изобретателей «Эдисоны XXI-го столетия» (КЮИиИ) (sites.google.com/site/edisonixxi) и др.

Вместе с тем, надо принять во внимание, что, расширяя свою деятельность в сторону развития способностей учащихся, педагоги встречаются со многими препятствиями.

Первым из них является субъективные качества учащихся. Ведь при поступлении в ВУЗы никто не диагностировал наличие у них способностей к исследовательской и творческой деятельности. Оценивали лишь уровень их знаний, а во время дальнейшей учебы пытались повысить этот уровень. Такие университетские предметы, как психология, педагогика и методики преподавания отдельных предметов опять же ориентировали (да и продолжают это делать) на передачу учащимся как можно большего объема знаний. Конечно же, следует принять во внимание, что еще многие школьные учителя и преподаватели вузов продолжают работать под провозглашенным в 1920-м году В.И. Лениным лозунгом относительно необходимости «обогащения своей памяти знанием всех тех богатств, которые выработало человечество». Мы не будем обсуждать значение данного высказывания. Отметим лишь, что в то время оно сыграло свою роль. Однако напомним, что в данный момент развития человечества овладеть всей существующей суммой знаний просто невозможно. Да и незачем. Чтобы данный абзац имел логическое завершение, выскажу субъективное мнение относительно того, что наши педагогические вузы продолжают работать в разрезе знаниевой парадигмы, не заботясь о развитии у молодежи способностей, благодаря которым создаются новые знания, технические устройства, технологии и др.

Следующее препятствие состоит в том, что немногие наши педагоги готовы работать с учащимися исходя из наличия в них задатков к определенным видам деятельности. Считается, что всюду должна быть массовость. Диагностика не просто хромает… Хотя почти все соглашаются с тем, что далеко не каждый человек может стать композитором, изобретателем, поэтом, закройщиком и даже хорошим водителем автомобиля.

Приведем фрагмент теста, который мы предлагаем выполнить учащимся 5 - 9-ых классов – потенциальным участникам Всеукраинского КЮИиИ «Эдисоны XXI-го столетия».

«Прежде чем приступить к выполнению заданий, попытайтесь ответить на следующие вопросы:

- Обратили ли вы внимание на то, что пламя свечи реагирует на звук?
- А видели ли вы такое: одновременно одни снежинки плавно опускаются вниз, а другие поднимаются вверх?
- А пробовали вы выяснить, почему, идя по горизонтальной, ровной, но скользкой дороге, человек, поскользнувшись, почти всегда падает назад, иногда в сторону, однако никогда не падает вперед?
- А бросалось вам в глаза следующее: уже давно наступил день, а некоторые цветы свои лепестки не открывают?
- А обратили ли вы внимание на то, что птицы в саду или в лесу перекликаются (Сычи в гаю перекликались... Т.Г. Шевченко), но никогда не мешают друг другу?

Если вы способны видеть такое, умеете находить причину всему тому, что привлекло ваше внимание, более того, если вы умеете или хотите научиться использовать полученные знания на

практике, то приглашаем вас принять участие в нашем конкурсе». Далее идут тексты заданий. Приводим некоторые из них.

Задание 1. Известно, что глаза некоторых животных «светятся» (рис. 1). Найдите объяснение данному явлению. Кроме этого, попробуйте исследовать, всегда ли глаза одного вида животных, например, кошек, «светятся» одним и тем же цветом.



Рис. 1. Свечение глаз

Задание 2. Опишите, пожалуйста, несколько творений природы, которые являются или же могли бы быть аналогами изобретений, сделанных людьми. Например, зацепы цветка репейника могли бы быть аналогом зацепов изобретенной людьми ленты-липучки, которая используется для быстрого соединения элементов одежды?

Следующее препятствие состоит в том, что учителю и преподавателю надо сразу же оценивать результаты деятельности учащихся (особенно в школе), а они могут проявиться гораздо позже. Следует обратить внимание на то, что ни один тест независимого оценивания достижений учащихся, заканчивающих обучение в школе (в России и Белоруссии – ЕГЭ), не содержит исследовательских или же творческих заданий.

Наши исследования направлены на поиски путей устранения указанных выше и других препятствий, которые не позволяют реализовать то, что было изложено в начале статьи.

1. sites.google.com/site/vvtuvir
2. sites.google.com/site/edisonixxi

DIAGNOSTICAREA RESURSELOR ORGANIZAȚIONALE ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

IRINA ISABELLA SAVIN, *doctor ing.*,
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ştefănescu”, Iaşi, **România;**
MIOARA BORZA, *lector univ. doctor*,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, **România**

Abstract: *Globalization and the changes produced in the world economy could not pass without consequences in the Romanian society and economy, especially in the organizations.*

Given the current situation, organizations must respond to environmental challenges by adapting and try to adapt to it through behavior as aggressive as possible, imposing and thus „line” on a particular „market”.

GENERALITĂȚI

Şcoala nu poate fi ruptă din context, întrucât este furnizoare de capacitate de muncă şi inteligență inovatoare, fără de care nici o țară nu se poate dezvolta. În acest sens, şcoala trebuie considerată ca o organizație, deoarece este structurată astfel: resurse umane, financiare, materiale, parteneriate ca orice organizație, firmă etc.

Şcoala, ca organizație primeşte ca „materie primă” elevii şi oferă pieței muncii ca „produse finite”, viitorii specialişti în toate domeniile, fără de care nici o economie nu se poate dezvolta.

Şi pentru România vremea organizațiilor clasice a trecut. Au apărut şi se dezvoltă noi organizații, a crescut considerabil ponderea sectorului privat în economie, se dezvoltă societăți comerciale mixte, cu participarea capitalului străin, funcționează numeroase filiale sau sucursale ale firmelor multinaționale pe teritoriul românesc etc. La aceste provocări se impune ca toate instituțiile statului să se reorganizeze în funcție de dinamica schimbărilor sociale.

Aceste mutații reclamă un nou management, caracterizat prin noi cerințe, noi exigențe, exprimate generic prin:

- valoare-client, valoare-resurse umane;
- viziune şi cultură;
- viteză şi flexibilitate;
- rețea, parteneriat, specializări;
- autonomie, putere şi implicare;
- managementul competențelor;
- managementul calității totale, satisfacerea clientului;

Inovațiile în domeniul managerial, ca un răspuns la tendința de globalizare şi de informatizare, se caracterizează în noi forme de organizare structurală, în noi alianțe strategice ceea ce schimbă modul de a gândi şi acționa în atingerea obiectivelor organizaționale.

În literatura de specialitate există mai multe definiții ale conceptului de dezvoltare organizațională.

Astfel, Burcke W., consideră ***că „dezvoltarea organizațională reprezintă un proces planificat de schimbare în cultura organizației, prin utilizarea teoriei şi practicii din domeniul comportamental"***. Această definiție pune, însă, accentul numai pe cultura organizației, neglijând celelalte componente care contribuie la dezvoltarea acesteia, în scopul creşterii performanțelor.

Diagnosticarea – metodă managerială

Ca metodă de management, diagnosticarea asigură investigarea organizației (şcolii) şi a componentelor sale procesuale şi structurale cu ajutorul unui instrument specific în vederea depistării cauzale a principalelor puncte forte şi slabe şi pe această bază, formularea de recomandări de amplificare a potențialului de viabilitate al acesteia. Aşa cum o prezintă autorii, din această definiție rezultă că:

- diagnosticarea vizează organizația în ansamblul său ori componente procesuale/structurale majore ale acesteia;
- investigarea se realizează cu ajutorul unor metode şi tehnici specifice;
- diagnosticarea facilitează depistarea cauzală a principalelor puncte forte şi slabe specifice;
- diagnosticarea permite determinarea potențialului de viabilitate managerială prin luarea în considerare a punctelor forte şi slabe.

Finalul diagnosticării îl reprezintă prezentarea celor mai importante recomandări, de natură strategică şi tactică, orientate pe atenuarea sau eliminarea cauzelor generatoare de puncte slabe;

Diagnosticarea poate fi asociată cu alte metode sau tehnici manageriale ori poate fi integrată în sisteme de management (precum managementul prin obiective etc.).

Aspectele enumerate scot în evidență caracteristicile diagnosticării, ca metodă managerială:

- caracterul previzional, anticipativ, asigurat de recomandările cu care se încheie un studiu de diagnosticare, prin intermediul cărora se preconizează o amplificare a potențialului de viabilitate economică şi managerială, specific şcolii;
- multidisciplinaritatea diagnosticării, dată de faptul că realizarea unui studiu de diagnosticare, este recomandat să fie „produsul" unei echipe multidisciplinare de specialişti;
- complexitatea deosebită a diagnosticării şi a studiilor de diagnosticare, argumentată atât de complexitatea domeniului investigat, cât şi de aspectele multiple-economice, manageriale, socio-umane etc. - abordate de acestea.

Diagnosticarea pieței muncii este necesară pentru a propune în planul de şcolarizare noi specializări cerute pe piața muncii pe baza studiilor efectuate de instituțiile abilitate, pe termen scurt şi lung.

În acest fel vor fi acoperite toate sectoarele din domeniul financiar şi economic.

Obiectivele generale ale diagnosticării

Obiectivele generale ale diagnosticării:

- depistarea cuantificată a principalelor puncte forte şi slabe ale managementului resurselor umane;
- determinarea potențialului de viabilitate managerială;

- evidențierea „zonelor” structural-organizatorice cu potențial ridicat, mediu sau scăzut;
- conturarea unor recomandări de amplificare a potențialului de viabilitate, axate pe cauzele generatoare de puncte forte şi slabe;
- furnizarea elementelor necesare pentru fundamentarea şi elaborarea strategiei;
- depistarea principalilor factori de susținere şi/sau de rezistență la schimbare;
- evidențierea cauzală a stadiului realizării obiectivelor organizaționale.

Managementul resurselor umane trebuie să fie evaluat prin prisma obiectivelor şi rezultatelor pe care şi le propun aceste organizații şi a modului de îndeplinire a respectivelor obiective/rezultate, dar mai ales prin asigurarea şi gestionarea corespunzătoare a resurselor umane furnizate de şcoli.

El trebuie să urmărească dezvoltarea unor strategii de resurse umane care să corespundă strategiilor organizațiilor, având ca puncte de plecare:

- îmbunătățirea calității resurselor umane prin activități de instruire/formare inițială sau continuă;
- schimbarea comportamentului în cadrul organizației/şcolii prin acceptarea noilor strategii şi valori educaționale;
- atingerea obiectivelor organizației prin implicarea activă a personalului didactic, auxiliar, elevi, părinți şi alte organizații.

Îmbunătățirea calității procesului de învățământ este asigurat de performanța managementului resurselor umane, este îndeplinită prin asigurarea necesarului de personal şi formarea acestuia, iar alt obiectiv fiind eficacitatea rezultatelor obținute la terminarea ciclurilor de învățământ (examene naționale, concursuri şcolare şi sportive, olimpiade etc.) se referă la capacitatea de a-l realiza.

Între cele două obiective există o legătură strânsă de interdependență. Cu cât personalul didactic şi auxiliar rămâne mai mult într-un post, experiența lor creşte şi devin capabili să efectueze cu uşurință sarcinile postului, crescând satisfacția pentru munca efectuată şi stabilitatea pe aceste posturi.

CONCLUZII

- ✓ ***Şcoala este a doua casă a tânărului în formare.***
- ✓ ***Educația de bază este o datorie şi o responsabilitate a persoanei față de ceilalți membri ai societății.***
- ✓ ***Scopul educării este dezvoltarea aptitudinilor, competențelor, îmbogățirea cunoştințelor, familiarizarea cu noi direcții de dezvoltare a tehnicii, ştiinței şi a IT-ului.***
- ✓ ***Ea trebuie să deschidă toate direcțiile existenței, să faciliteze formele de dezvoltare a personalității tânărului / adultului.***
- ✓ ***Educația, nu e numai un drept, ci şi un concept cheie al secolului XXI, efectuându-se pe tot parcursul vieții.***

Referințe bibliografice:

1. Alecu S. *Dezvoltarea organizației şcolare. Managementul proiectelor.* E.D.P., R.A., Bucureşti, 2007.
2. Bell A. *Gestionarea conflictelor în organizații. Tehnici de neutralizare a agresivității verbale.* Ed. Polirom, Iaşi, 2007.
3. Bogathy Z. (coord.). *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizațională*. Ed. Polirom, Iaşi, 2007.
4. Burduş E., Căprărescu G., Androniceanu A., Miles M. *Managementul schimbării organizaționale*. Ed. Economică, Bucureşti, 2000.
5. Cerghit I., Neacsu I., Negret I., Panisoara O. *Prelegeri pedagogice*. Editura Polirom, Iaşi, 2001.
6. Constantin T., Constantin-Stoica A. *Managementul resurselor umane. Ghid practic şi instrumente.* Editura Institutul European, Iaşi, 2002.
7. Kotter J., Schlesinger L. *Choosing Strategies for Change*, *Harvard Business Review*. 1979.
8. Verboncu I., Popa I. *Diagnosticarea firmei-teorie şi aplicație*. Editura Tehnică, Bucureşti, 2001.

МОДЕРНИЗИРУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ

ЛАРИСА СЕРГЕЕВА,
кандидат пед. наук, доцент, докторант,
Университет менеджмента образования НАПН Украины, г. Киев, **Украина**

Abstract: *The article deals with implementing effective management of the educational process and resources with the goal to increase quality of education, which is closely connected with using innovative mechanisms of managing the development of VET institutions.*

Key words: *educational management, knowledge management, reengineering, merchandising.*

Решая задачу модернизации образования с целью повышения качества и результативности деятельности, учебные заведения в настоящее время всё более активно используют инновационные методы управления.

Образовательный менеджмент имеет ряд проблем, основными из которых являются недостаточная гибкость существующей системы управления, что обуславливает замедленную реакцию на изменения во внешней и внутренней среде ПТУЗ; несоответствие структур и методов управления задачам, которые ставятся; несогласованность целей и задач на разных уровнях управления; неэффективность внедрения управленческих инноваций в результате их параллельного внедрения.

Термин „менеджмент знаний" (*knowledge management*), иными словами – управление знаниями, широко используется в литературе и практической деятельности учреждений и организаций. Управление знаниями – это новейшая теория, которая быстро развивается в рамках соприкосновения таких концепций менеджмента, как управление развитием организации, управление изменениями, бренд-менеджмент, стратегический менеджмент, информационные технологии, реинжиниринг, интеллектуальный капитал [1, с. 178]. Известно, что основой развития управления знаниями педагогических работников являются новые знания, которые приобретаются в процессе профессионального обучения в целом. Поэтому менеджмент знаний определяется как двигательная сила социальных технологий, которые структурно формируют создание новых институций, которые кардинально изменяют и приносят структурно-технологические изменения в систему образования.

Анализ научной литературы позволяет определить такие основные функции менеджмента знаний управленческих кадров: генерирование знаний – индивидуальным или организационным обучением; формализация знаний – разработка принципов, правил процедур; сохранение знаний – выявление определённого типа носителей для сохранения, что допускает распределение знаний; диффузия знаний – распределение знаний в пределах организации и в ограниченном варианте за её пределами; координация и контроль знаний – обеспечение того, чтобы знания были точными и постоянными; формирование знаний – определение информационных источников. Получение информации от них, изучение, структурирование и трансформация информации в знания и дальнейшее их воспроизведение; разработка общей стратегии бизнеса, распространение передового опыта; обучение персонала; получение знаний о потенциальных клиентах; управление интеллектуальными ресурсами, инновации; защита знаний, обновление и развитие знаний, интеграция накопленных и новейших знаний.

Общая эффективность менеджмента знаний во многом определяется тем, каким образом основные субъекты взаимодействуют между собой в качестве элементов коллективной системы создания и использования знаний. Важным ресурсом пополнения и обогащения знаний, использования их при формировании современной институциональной инновационной инфраструктуры является система образования, для усовершенствования и развития которой в стране разрабатываются и внедряются соответствующие механизмы. Главной целью их внедрения, направленного на усовершенствование системы образования, есть создание условий для приведения

уровня и качества образовательного потенциала и кадрового обеспечения страны в соответствие с требованиями рыночной экономики [2, с. 29].

Мерчендайзинг – это комплекс мероприятий, целью которого является повышение спроса на продукцию, искусство представлять товар. Эти мероприятия позволяют сформировать у потребителя положительный импульс, который направлен не только на приобретение, а и на создание имиджевого образа торговой марки в сознании покупателя и выступает инструментом маркетинговой политики предприятия [3]. Среди преимуществ мерчендайзинга выделяют его действенность, потому что с появлением новых технологий телевизионная и радиореклама теряет часть своей аудитории (слушатели и зрители на время рекламы часто переключают свои приёмники на другие каналы) [4, с. 19]. Мерчендайзинговые инструменты направляют свои действия непосредственно на целевую аудиторию – учащихся, родителей, общественность. Постоянная проблема оптимизации учебных заведений и улучшение предоставленных образовательных услуг требуют от современных руководителей ПТУЗ знаний основ мерчендайзинга, потому что это не только „искусство представлять товар", это уже элемент культуры организации. В связи с постоянными изменениями рыночных факторов самыми актуальными профессиями становятся ИТ-специалист, РК-менеджер, девелопер, наблюдается повышенный спрос на подготовку специалистов по новым профессиям: монтажник гипсокартонных конструкций, визажист, авторемонтник, сварщик, мерчендайзер, сомелье и др. По результатам анкетирования выпускников и работодателей, в 2011 г. не нашли работу около 8% выпускников ПТЗУ. Через 6 месяцев количество работающих по направлению уменьшается до 75 %, а на протяжении трёх лет этот показатель составляет 30-40%, то есть на первом рабочем месте остаётся приблизительно треть молодых рабочих [5].

Проведённые исследования показали, что наиболее результативным для учебных заведений является введение системы менеджмента качества (СМК) и системы сбалансированных показателей (ССП). Для внедрения перечисленных нововведений можно использовать реинжениринг бизнес-процессов (РБП). В приведённых методах есть много общих черт: ориентация на процессное управление; стратегический характер изменений, задания перепроектирования и реструктивизации бизнес-процессов организации, децентрализация и передача полномочий персоналу; установка обратной связи с персоналом; использование ИТ-технологий в качестве платформы; условия использования при застое и критическом характере деятельности организации, что позволяет провести их интеграцию при усовершенствовании системы управления [6, с. 224].

Развитие рыночных отношений в сфере образования неминуемо ведёт к возникновению конкуренции между учебными заведениями на рынке образовательных услуг. Качество образования является важной характеристикой, которая определяет конкурентоспособность учебных заведений. При этом задачи повышения качества образования тесно связаны с задачами эффективного управления образовательным процессом и ресурсами [7, с. 55]. Объективными предусловиями использования реинжиниринга в системе управления инновационной деятельностью учебного заведения являются проблемы в украинской системе образования, которые требуют срочного неуклонного решения, как предлагает реинжиниринг, а не постепенного усовершенствования. Обоснование использования реинжиниринга в ПТУЗ определяется на основании как внешних, так и внутренних факторов их функционирования. К предусловиям внешней среды можно отнести последствия государственных реформ в системе профтехобразования и требования регионального рынка труда, а внутренние предусловия состоят из характерных черт современного ПТУЗ.

При внедрении управленческих инноваций реинжиниринг рассматривается как обеспечивающий метод при перепроектировании процессов деятельности относительно к новой целевой политике ПТУЗ. Украинские исследователи пришли к выводу, что использование реинжиниринга носит двойственный характер. С одной стороны, используется как отдельный самостоятельный метод процессного управления, направленный на радикальное усовершенствование бизнес-процессов. С другой стороны, – как обязательный и поддерживающий метод при внедрении других управленческих инноваций. Главной его целью в этом случае является перепроектирование

процессов и введение новых процессов, которые обеспечивают их внедрение и достижение поставленных общих целей [6, с. 226].

Итак, используя модернизированные механизмы управления развития ПТУЗ, можно оценить и эффективно использовать незадействованные ресурсы учебного заведения и их социальных партнёров, проводить относительно недорогие мероприятия для создания дополнительного позитивного имиджа.

Библиография:

1. Федулова Л.І. *Актуальні проблеми менеджменту в Україні.* / Л.І. Федулова. Фенікс, К., 2005.
2. Бондарева Л. *Особливості підприємницького розвитку особистості дорослих в умовах ринкової економіки.* / Любов Бондарева // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи: зб. наукових праць, Вип. 2. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. Випуск 2, с. 29 -37.
3. Райзберг Б.А. *Современный экономический словарь*. - 5-е изд., перераб. и доп./ Б. А., Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. ИНФРА-М, М., 2006.
4. Деликатная И. *Формат road-show как инструмент событийного маркетинга.* // Маркетинг и реклама. 2003, №3, с. 18–20.
5. Супрун В.В. *Випускники профтехучилищ користуються попитом на ринку праці.* /В'ячеслав Супрун //Освітній портал Педпреса 04.07.2011 Режим доступу: http://pedpresa.com/blog/vyacheslav-suprun-vypusknyky-proftehuchylysch-korystuyutsya-popytom-na-rynku-pratsi.html – Загол. з екрану].
6. Тимошенко Л.М. *Реінженірінг вищого навчального закладу на основі інформаційних технологій.* / Л.М. Тимошенко, Л.О. Дубчак // Вісник Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, № 9 (151), 2010, Ч. 1. с. 224–227.
7. Максимова Л. *Підвищення якості навчання у ВНЗ через модернізацію управління освітнім процессом.* /Лариса Максимова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наукових праць, Вип. 2. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. Випуск 2, с. 55–61.

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA: ASPECTE STRATEGICE

ION ACHIRI,
doctor, conf. univ., I.Ş.E.

Abstract: *The article will reflect on some key issue regarding the implementation of the educational policies in Republic of Moldova. Author proposes some ideas to optimize of preschool education, of general secondary education, of higher education and professional training.*

Din perspectiva realizării noilor paradigme educaționale şi optimizării învățământului în Republica Moldova propunem pentru:

A. Învățământul secundar general şi educația preşcolară:

1. **Aprobarea şi implementarea** în practica educațională la toate treptele de învățământ a standardelor educaționale.
2. **Şcolarizarea obligatorie** pe parcursul a cel puțin a unui an şcolar **a tuturor** copiilor cu vârsta de 5-6 ani, realizând astfel pregătirea acestora către şcoală.
3. **Majorarea perioadei de învățământ obligatoriu** în Republica Moldova cu cel puțin un an. În acest context sunt posibile câteva variante de modernizare a structurii sistemului de învățământ din Republica Moldova:
    a. **6 +4+2**, adică 6 ani – şcoala de bază, 4 ani – gimnaziul şi 2 ani – liceul.

Din perspectiva optimizării rețelei de şcoli primare, gimnazii şi licee această variantă e una optimală (vezi experiența multor state). În locul şcolilor primare în localitățile din Republica Moldova vor activa **şcoli de bază**. După finisarea acestora unii elevi vor face naveta la gimnaziile din centrele educaționale create.

b. **4+6+2**, o altă variantă de alternativă, adică 4 ani – şcoala primară (cea existentă în Republica Moldova), 6 ani – gimnaziul şi 2 ani – liceul.
c. Realizarea unui învăţământ obligatoriu de 12 ani prin diverse forme, incluzând şi treapta liceală în perioada învăţământului obligatoriu.

4. Pentru activitatea în şcoala primară/ şcoala de bază se va realiza **specializarea învăţătorilor**: fiecare învăţător se va specializa doar pentru o clasă, adică învăţător de clasa a I-a, învăţător de clasa a II-a etc.
5. **Admiterea la liceu** se va face în baza unui concurs strict, riguros, prin care se vor selecta doar elevii apţi să realizeze un învăţământ de calitate la treapta liceală. Optimizarea, prin acreditare, a reţelei de licee în Republica Moldova, transformarea învăţământului liceal în învăţământ de elită, e o problemă care necesită soluţionare urgentă.
6. În cei doi (3 ani) de liceu elevii vor face **pregătirea pentru continuarea studiilor la facultate**, studiind, de regulă, disciplinele ce ţin doar de viitoarea lor profesie. Elevii vor avea dreptul să-şi aleagă disciplinele şi modulele respective. La nivel de liceu pot fi acumulate şi credite transferabile universitare, realizând unele module opţionale la soli-citare.
7. **Specializarea profesorilor** ca specialişti, care vor activa doar în gimnaziu, şi specialişti, care vor activa doar în liceele clasice.
8. **Modernizarea sistemului de notare** în învăţământul preuniversitar: aprecierea competenţelor şi performanţelor şcolare ale elevilor se va face cu calificativele „satisfăcător", „bine", „foarte bine" şi „excelent" în clasele I-VI şi cu note de la „10" la „1" – în clasele VII-XII, prin care se determină succesul elevului la disciplina respectivă, la etapa corespunzătoare. Se va ţine cont de experienţa mondială, europeană şi, în particular, a Ucrainei. Documentele de certificare, privind studiile obţinute, vor conţine note de la 1 la 10.
9. **Optimizarea Planului-cadru de învăţământ. Integrarea disciplinelor şcolare** la nivel de ***clase primare*** (maximum 6 discipline şcolare obligatorii), ***gimnaziu*** (maximum 10 discipline şcolare obligatorii) şi ***liceu*** (maximum 8 discipline şcolare obligatorii).
   De exemplu, la nivel de liceu se propun următoarele discipline obligatorii:

a) **limba şi literatura română** (maternă)**;**
b) **matematica;**
c) **educaţia lingvistică complementară** (limbile străine)**;**
d) **ştiinţele naturii (fizica, chimia, biologia);**
e) **educaţia socioistorică (istoria, geografia, sociologia);**
f) **informatica şi tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale;**
g) **educaţia fizică şi pregătirea pentru viaţă;**
h) **educaţia antreprenorială şi economică.**

Integrarea disciplinelor şcolare la nivel de liceu se va face în funcţie de profil, specializare şi specialitate.

10. **Trecerea în învăţământul liceal la un învăţământ axat pe module:** module de bază, module speciale şi module opţionale în cadrul disciplinelor integrate în liceu; profesorul se va specializa, de regulă, în realizarea procesului educaţional în cadrul unui modul sau a câtorva module la nivel de liceu. Elevii se vor grupa la ore în cadrul modulului selectat.
11. **Evaluarea finală la nivel de stat** se va efectua prin:

a) o unică testare naţională la finele învăţământului primar, axată pe evaluarea formării competenţelor transdisciplinare pentru treapta primară şi a celor specifice, fixate pentru disciplinele şcolare obligatorii.
b) – examen de competenţă la finisarea treptei gimnaziale, care va conţine 30% din sarcini – sarcini ce ţin de limba maternă, 30% din sarcini – sarcini de matematică şi 40% sarcini – sarcini din toate celelalte discipline şcolare, care vor participa la formarea competenţelor şcolare la această treaptă;
c) – examen scris şi oral la limba străină studiată.

– sistemul de examene de bacalaureat va fi determinat în funcție de profil, specializare, specialitate de către licee de comun acord cu instituțiile universitare, cu înscrierea ulterioară a absolvenților la facultățile respective. Un examen obligatoriu pentru toate profilurile, specializările şi specialitățile ar fi examenul scris şi oral la limba străină.

12. **Excluderea efectului copiatului** la toate treptele de învățământ, prin excluderea cauzei respective, adică modernizarea *Regulamentului de admitere în învățământul superior*.
13. **Dezvoltarea rețelei de şcoli polivalente, şcoli de meserii** pentru a asigura fiecărui absolvent al învățământului gimnazial şi/ sau liceal posibilitatea de a-şi continua studiile şi de a-şi realiza opțiunea profesională.

B. Învățământul universitar:

1. **Optimizarea** rețelei de instituții superioare de învățământ în Republica Moldova. Crearea unor centre universitare complexe în zonele geografice ale Republicii Moldova.
2. **Modernizarea regulamentului de admitere în învățământul superior**: înscrierea posesorilor diplomei de bacalaureat la facultate, la specialitățile şi specializările corelate cu profilul liceului. Selectarea calitativă a studenților în rezultatul primei sesiuni academice şi a sesiunilor ulterioare.
3. **Excluderea coeficientului de promovabilitate** a studenților din grila de acreditare a instituțiilor superioare de învățământ.
4. **Majorarea calității formării profesionale inițiale la facultate**. Schimbarea sintagmei ***Tânăr specialist*** în sintagma ***Specialist tânăr,*** *adică f*ormarea unui specialist competent în domeniul ales, apt de încadrare imediată după absolvire în câmpul muncii.
5. **Examenele de stat** la finisarea ciclurilor I şi II vor fi susținute de către studenți în cadrul activității unei comisii exclusiv externe, determinată de Ministerul Educației pentru fiecare instituție de învățământ superior, cu implicarea directă a angajatorilor.
6. **Studenții care nu au acumulat numărul necesar de credite transferabile** în termenii oficiali sau care nu au susținut examenul de finalizare a studiilor la ciclul I şi ciclul II pot acumula creditele respective sau repeta procedura de susținere, contra plată, pe parcursul întregii veți a acestora.
7. **Admiterea la facultate la specialitățile şi specializările ce țin de aspectul educațional** doar a candidaților cu aptitudini pedagogice, conform unei metodologii speciale.
8. **Admiterea la activitatea profesională în funcția de cadru didactic, educator, manager şcolar** (la toate treptele de învățământ) doar în baza diplomei de master în Ştiințe ale Educației, cu specializarea în didactica disciplinei şcolare respective sau în managementul educațional.
9. **Remunerarea cadrelor didactice universitare** nu trebuie să fie în funcție de numărul de studenți, fiind determinate salarii fixe la nivel de stat pentru fiecare dintre categoriile de cadre didactice universitare: lector, lector superior, conferențiar universitar, profesor universitar etc.

C. Formarea profesională continuă:

1. **Conferirea gradelor didactice şi manageriale în învățământul preuniversitar** fără confirmarea ulterioară (o dată la 5 ani) de către posesorii acestora pe parcursul perioadei activității profesionale respective. Confirmarea gradelor didactice şi manageriale se va efectua doar în cadrul acumulării creditelor profesionale şi realizării activităților educaționale pe teren.
2. **Implementarea sistemului de credite profesionale** şi în sistemul de învățământ superior, privind perfecționarea continuă şi atestarea cadrelor didactice universitare.
3. **Revenirea** la formula inițială de calculare a creditelor profesionale (1crd. prof. = 2 ore academice) şi simplificarea, în acest mod, a contabilizării creditelor profesionale în cadrul atestării cadrelor didactice.

SINTEZE STRATEGICE:

1. *Lipsa concurenței în sistemul educațional din Republica Moldova duce la stagnarea, nu la dezvoltarea acestuia.*
2. *Calitatea învățământului la toate treptele în Republica Moldova lasă de dorit.*
3. *Unele prevederi ale Codului Educației sunt deja depăşite.*

4. *Finanțarea insuficientă a învățământului duce la distrugerea acestuia.*
5. *Societate ce face economii pe seama copiilor, cărei îi este indiferent cine îi învață copiii şi ce va fi cu aceştia în perspectivă, este o societate bolnavă, care necesită tratament urgent.*

Referințe bibliografice:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova* (proiect). Chişinău, 2010.

VALENȚE ALE TEORIEI VALORILOR ÎN CONTEXTUL MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE

VIORICA ANDRIȚCHI,
doctor, conf. univ., I.Ş.E.

Abstract: *The article addresses the issue of value theory. It is Analyzed the basic characters of values and the criterion for grouping mode values, classifications values. It is deducted the main role for effective human resource management values. It summarizes the essential regularities of human resource management theory valid values.*

Tot sensul în lume este legat de valori; raportarea la valori, interiorizarea şi crearea valorilor reprezintă sensul vieții Omului, care aspiră la desăvârşire prin realizarea Binelui, Adevărului, Dreptății etc. Valorile devin motive ale tuturor acțiunilor omeneşti; tot ceea ce întreprind oamenii o fac în numele unor valori/nonvalori.

Astfel, pentru determinarea ***caracterului valoric*** al sistemului managementului resurselor umane (MRU) este relevantă analiza celor mai pertinente **teorii ale valorilor**. În general, există: a) *teorii subiectiviste* (susțin că valorile sunt un produs subiectiv al omului, al stărilor sale psihologice, al sentimentelor, emoțiilor sau voinței); b) *teorii obiectiviste* (valoarea este privită ca ceva obiectiv, imanent lucrurilor, ca esență absolută, supratemporală, transcendentală, independentă de subiecți, sunt situate deasupra istoriei şi oamenilor); c) *teorii relaționiste* (privesc valoarea ca pe o relație de apreciere, o relație socială dintre subiect şi obiectul valorizat, apreciere ce se sprijină pe date obiective, criterii de natură istorică şi socialmente determinate de practica socială).

După Vianu T., valorile *nu pot fi confundate cu lucrurile*, nu pot fi reduse la stările psihologice, omul ierarhizează valorile în funcție de interesul pe care îl prezintă obiectele în direcția satisfacerii unor trebuințe şi deziderate (astfel se impune necesitatea de a face distincția dintre "a fi o valoare" şi "a avea valoare"); valorile *nu se identifică cu calitatea obiectelor* (orice obiect are calitate, dar nu obligatoriu şi valoare); valorile *nu se identifică cu valoarea economică, cu prețul* (nu orice valoare devine o marfă) [4].

Vianu T. mai precizează că „**valorile sunt obiecte ale dorinței**, deci, actul de dorință cuprinde valoarea; valoarea urmează dorinței, aşa cum orice obiect urmează actului care o cuprinde" [4, p. 68]. *Valorile, cuprinse mai întâi în acte de dorință, sunt încorporate, apoi, sferei de motive a individului, sub forma unor principii generale ale acțiunii raționale, idee ce a creat printre cercetători falsa opinie că valoarea ar trezi şi orienta dorința.*

În această ordine de idei, Andrei P. concluzionează că valoarea nu este un atribut nici al subiectului, nici al obiectului, ci o relație funcțională a ambelor [1].

În contextul sistemului MRU, este important să ținem cont de **caracterele de bază ale valorilor:**

1. *Excentricitatea*, prin aceasta înțelegându-se că valorile, ca obiecte ale dorinței, sunt cuprinse de conştiință ca nişte obiecte care o depăşesc, este exterioară conştiinței înseşi.

2. *Generalitatea.* Fiind obiectele unor dorințe, conştiința nu va putea cuprinde decât acele valori, care sunt *corelative cu dorințele sale*, deci omul va cuprinde un număr limitat de valori. O valoare este dată pentru o dorință şi în momentul în care o cuprinde, conştiința postulează în valoare obiectul posibil al unor multiplicități de dorințe identice. Astfel, oamenii devin prin actele valorificatoare solidari în contextul

oricărei valori. Evident că valabilitatea valorilor nu poate fi restrânsă doar la unicul moment de „fulgerare” a dorinței, căci nu ar exista, altfel, cultura umană.

3. *Valabilitatea.* Generalitatea valorilor este produsul unei valorificări seculare, astfel generalitatea valorilor este o expresie a adâncimii şi trăiniciei lor. Cu toate acestea, constatăm că în orice epocă sau orânduire socială au fost, sunt şi vor fi prețuite valorile teoretice, morale, religioase, vitale, estetice, juridice, economice. Astfel se explică faptul că secole de-a rândul sunt valabile aşa valori ca *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea* etc.

4. *Volumul.* Fiecare valoare în parte posedă un volum. Volumul valorii exprimă raportul psihologic dintre constituția empirică a conştiinței şi obiectele ei. Astfel, în anumite conştiințe individuale sau în conştiința anumitor epoci o valoare anume poate avea un volum mai mare sau mai mic, în dependență de frecvența actelor deziderative ce se produc mai des sau mai rar. Variațiile de volum ale valorilor pot fi urmărite şi înăuntrul conştiințelor individuale. Spre exemplu, pentru unii valoarea economică are volumul cel mai mare. Este relevant faptul că volumul valorii se diminuează o dată cu creşterea de volum a altor valori.

5. *Polaritatea.* Valorile aparțin unui sistem polar, înăuntrul căruia non–valorile sunt paralele şi corelative valorilor. Astfel *Adevărul, Binele* sunt corelative cu *eroarea, răul*, deci cine doreşte să cuprindă şi să realizeze valorile, trebuie să le apere împotriva non-valorilor.

6. *Gradualitatea*. Valorile sunt cuprinse pe una din treptele unei ierarhii, astfel, există valori mai mult sau mai puțin importante. Rangul valorilor este pentru conştiință un aspect spontan, nu unul produs prin mijlocirea comparației dintre ele. Rangul relativ al unei valori este dat pentru conştiință prin înseşi actul care le cuprinde. Valorile conțin deci în ele înseşi rangul lor.

7. *Semnificația*, prin aceasta se înțelege acel caracter al lor, care rezultă din corelația cu un anumit tip de dorință. În această ordine de idei, varietatea dorințelor introduce varietatea şi semnificația fiecărei valori în parte [4, p. 76-91].

Valorile exprimă esența umană. Sistemul de învățământ/ instituția de învățământ include o totalitate de valori individuale, iar *valoarea individuală este criteriul de apreciere a vieții profesionale.* În viața individuală există o valoare supremă, absolută –EU– ce insistă pe *autorealizare şi autoîmplinire, inclusiv în plan profesional.*

Pentru Sistemul MRU este semnificativ **modul** şi **criteriile de grupare a valorilor:** *suportul, înlănțuirea* şi *ecoul* valorilor.

1. Suportul valorii. Valorile, ca obiecte ale conştiinței, pot fi cuprinse de actele de dorință independent de conexiunea lor cu anumite lucruri, adică independent de un suport-bun, ce poate fi real sau personal, dar şi material sau spiritual. În acelaşi timp, nu orice valoare se poate conexa cu orice suport concret; valoarea se găseşte într-un raport de aderență/libertate față de lucrurile/persoanele materiale sau spirituale, cărora le-o atribuim. Aşadar, *felul suportului sau modul conexiunii lui cu valoarea alcătuiesc primul criteriu al sistematizării şi caracterizării valorilor.*

2. Înlănțuirea valorilor. Valorile se găsesc în conexiune nu numai cu suportul lor, dar şi unele cu altele. O valoare poate ajuta la realizarea alteia. În cazul acesta, cea dintâi este o valoare-mijloc, iar cea de-a doua o valoare-scop. În această logică, valoarea economică nu apare ca un scop în sine, ci ca mijloc menit să ne ofere posibilitatea cuceririi altor valori (spre exemplu, îmbogățirea conținutului valorilor teoretice, estetice etc.). Valoarea-mijloc poate fi înlănțuită nu numai cu o singură valoare-scop, ci şi cu unele valori care, în raport cu ea, pot fi valori-scopuri, deşi în raport cu alte valori mai înalte, apar, la rândul lor, ca simple valori-mijloace.

În înlănțuirea lor, anumite valori pot apărea fie ca mijloace-scopuri, fie numai ca scopuri, astfel se disting valori-scopuri relative şi absolute. Constatăm că valorile morale, religioase apar ca valori absolute, deoarece, în cuprinderea lor, conştiința nu le postulează niciodată ca mijloace în vederea atingerii unor scopiri mai înalte decât ele. Ca *valori-scopuri* apar: *valorile teoretice, estetice, morale, religioase*. Ca *valori-mijloace* apar cele *economice, vitale, juridice, politice*.

3. Ecoul valorilor. Fiecare valoare trezeşte în conştiință un ecou, care este diferit ca intensitate şi de fiecare dată altul. Se pot dori valori care garantează *perseverarea* subiectului deziderativ şi altele care-i aduc *amplificarea*, sporirea forței şi conținutului spiritual al conştiinței [4, p. 92-95].

Există numeroase **clasificări ale valorilor** conform diferitor criterii (valabilitatea valorilor, calitatea lor, subiectul, motivele ce au determinat valorile, obiectul lor, facultatea psihică din care izvorăsc valorile, sfera lor de aplicare etc.). Credem că cel mai relevant criteriu de clasificare al valorilor sistemului MRU este ***criteriul valabilității***, deoarece vizează *rolul valorilor în activitatea umană.* Conform acestui criteriu vom deosebi valori ale sistemului MRU *relative* şi *absolute*.

În încercarea de a clasifica valorile, Vianu T. concluzionează că nucleul valorii este inclasificabil. De exemplu, valoarea morală şi cea religioasă adeseori sunt confundate, însă nucleul lor profund denotă diferență esențială între ele. Se precizează că poate fi stabilită ierarhia valorilor între diferitele tipuri generale, nu însă între diversele valori aparținând aceluiaşi tip.

Analiza diferitor ierarhii a valorilor ne permite să concluzionăm că nu poate exista o ierarhie absolută de valori; actul preferinței care cuprinde o valoare este cel care va stabili de fiecare dată care valoare este mai înaltă decât alta. În acest sens, N. Râmbu deduce că oricât de corect ar fi ierarhizate valorile din punct de vedere teoretic, această ierarhie este întotdeauna valabilă pentru cineva anume, pentru un anumit context social, istoric; *ierarhia se poate schimba o dată cu punctul din care acestea sunt privite* [3, p. 348].

Pentru constructul investigației noastre este relevantă următoarea **ierarhie a valorilor** argumentată în lucrările sale de T. Vianu:

1. **Valorile economice**. Printre caracteristicile de bază ale acestora se numără: 1) aderența lor la suporturi reale şi materiale; 2) facultatea lor de a mijloci atingerea altor valori; 3) sensul lor perseverativ, adică virtutea lor de a ajuta perseverarea în ființă a subiectului care le râvneşte; 4) libertatea lor față de bunurile care le conțin; 5) capacitatea lor de a se însuma pentru a da naştere altor valori mai ample.

   În acest context, ne raliem la precizarea autorului că valorile economice nu pot fi reduse la muncă, aceasta fiind o valoare personală, ea presupunând mai mult decât activitatea depusă de subiect. În acest sens se pare că cadrele didactice, în principiu, sunt angajate să presteze servicii educaționale, fiind salarizați conform normei didactice, conform numărului cantitativ al orelor realizate. Prin urmare, *celelalte componente ale serviciului educațional, şi anume competența, măiestria, devotamentul față de profesie etc. rămân a fi neremunerate.*
2. **Valoarea vitală**. Sănătatea, Puterea, Frumusețea fizică sunt valori personale. Este evident că acestea apar ca valori-mijloc.
3. **Valoarea juridică**. Se precizează că faptele omeneşti nu pot fi decât suportul unor valori morale, estetice etc. Astfel, acțiunea unui individ este supusă unei valorificări morale, pentru a ajunge la concluzia că acea acțiune este legală şi morală. Valorile juridice sunt mijloace, deci se urmăresc de fiecare individ pentru a-şi asigura cadrul legal de viață, care să-i permită atingerea finalităților substanțiale ale existenței.
4. **Valoarea politică** promovează Democrația, Ordinea, Echitatea.
5. **Valoarea teoretică**, Adevărul, este cuprins de conştiință ca aparținând conținuturi, judecăți ştiințifice, cristalizate în constatări, legi, formule, axiome, teoreme. Suportul valorilor teoretice este real, dar şi spiritual în acelaşi timp. Valorile teoretice sunt valori-scopuri; ecoul atingerii adevărului îmbogăţeşte şi amplifică conştiința.
6. **Valoarea estetică** (Frumosul, Sublimul etc.) sunt scopuri absolute ale conştiinței, deci aceste valori reprezintă valori-scopuri absolute.
7. **Valoarea morală** este personală: persoana, nu fapta ei este suportul valorilor morale. Valorile morale sunt scopuri ale vieții. Suporturile valorilor morale sunt personale, dar, în acelaşi timp, spirituale. Remarcăm precizarea autorului că valorile morale ale individului se pot aduna între ele, *astfel făcând posibilă avansarea morală a umanității*. Sensul unui acțiuni morale nu se mărgineşte în sfera individuală a existenței omului, dar se revarsă în capitalul moral al întregii omeniri. Aceasta poate nutri entuziasmul moral, credința şi tăria altor oameni, căci credința aceasta este una din axiomele vieții morale. Pentru fiecare om valorile morale sunt cele în jurul cărora se constituie echilibrul axiologic, ele trebuie realizate necondiționat.

8. **Valoarea religioasă**. După Vianu T., actul de cuprindere a valorilor religioase este un act de ieşire din noi înşine. Valorile religioase fac parte dintr-un grup mai larg, acela al valorilor absolute, spirituale şi amplificative, integrative; ele unifică, constituie într-un tot solitar şi coerent toate valorile cuprinse de conştiinţa omului. Se consideră că un individ poate cuprinde diferite valori, dar legătura lor va lipsi atâta timp, cât nu li se va adăuga valorile religioase [4, p. 100-116].

Lumea valorilor se află în permanentă dezvoltare, se îmbogăţeşte considerabil cuprinsul claselor generale de valori; valorile autentice sunt mereu amestecate cu nonvalorile, valorile superioare coexistă cu cele inferioare, astfel fiecare om are posibilitatea să acumuleze noi valori diriguitoare pentru noi împrejurări ale vieții.

În aria preocupărilor investigaţionale este relevant fenomenul ***încrucişării sferelor personale*** [4, p. 122]. Precizăm că actele prin care cuprindem valorile – valorificarea – alcătuiesc una din funcţiunile principale ale persoanei umane. *Orice om este concomitent un centru de valorificări şi un obiect al valorificărilor; valorificările persoanelor cu care coexistăm se întâlnesc cu propriile noastre valorificări, cauzând efectul încrucişării sferelor personale.*

În existenţa empirică a conştiinţei, valorile pot avea un volum mai mic sau mai mare, pot fi cuprinse mai des sau mai rar, astfel, persoana pentru care valoarea economică are volumul cel mai mare, manifestă neînţelegere faţă de cel pentru care volumul cel mai mare îl are, spre exemplu, valoarea morală sau cea teoretică. După Vianu T., dominaţi de o anume valoare, ierarhia obiectivă a valorilor persoanei se tulbură şi preferinţa lor alege şi afirmă valorile într-o ordine care nu mai coincide cu a semenilor, care sunt stăpâniţi de o valoare deosebită de a lor şi între oameni se pot stabili atitudini de asociere, acceptare, atunci când punctele lor de vedere coincid, când împărtăşesc aceiaşi valoare [4, p. 123].

În acelaşi timp, Râmbu N. susţine că cu cât o valoare este situată mai sus, cu atât mai des se întâlneşte „orbirea" faţă de ea. Atunci când o singura valoare „orbeşte", personalitatea devine insensibilă la celelalte valori din universul axiologic; o asemenea fiinţă „posedată" de o anumită valoare devine tiranică şi nu poate înţelege că mai există şi alte puncte de vedere, din care orizontul axiologic apare în altă lumină [3, p. 363]. Orbirea axiologică poate fi *totală* (atunci când lipseşte complet înţelegerea pentru ceea ce este bine şi ce este rău), *parţială* (atunci când o persoană manifestă înţelegere pentru Bine, Adevăr, însă valori precum Bunătatea, Dreptatea sunt de necuprins de sentimentul valoric al aceste persoane) şi *subordonată* (atunci când o persoană e sensibilă la o valoare precum Adevărul, spre exemplu, dar incapabil să înţeleagă faptul că minciuna convenţională înseamnă tot o abatere de la Adevăr).

În cadrul instituţiei şcolare se manifestă o vastă reţea de sfere personale încrucişate, în care apar regiuni de coincidenţă, unire, armonie sau dimpotrivă, contradicţie, disonanţă, dezacord. Acestea din urmă pot fi reduse prin trezirea/dezvoltarea dorinţei de a lărgi sfera personală, prin diverse achiziţii ale culturii, care ne pot face receptivi pentru un număr cât mai mare şi mai variat de valori, căci se ştie că o cauză a neînţelegerii între oameni este chiar limitarea sferelor axiologice personale. În viziunea noastră, pentru sistemul MRU valorile au funcţie:

1. **Normativă –** valorile comportă rolul de reguli, orientează comportamentul uman individual sau colectiv. În cadrul sistemului MRU valorile sunt criterii evaluative şi standarde de judecată pentru a putea preţui lucrurile, ideile, sentimentele în raport cu calitatea acestora de a fi sau nu dezirabile, de a reprezenta ceea ce este frumos, just, adevărat, demn etc.; ele se referă numai la ce este semnificativ pentru sensul vieţii omului, la general, şi semnificaţia procesului educaţional, la particular.

   Individul sau comunitatea optează în câmpul acţional pentru o anumită variantă din perspectiva unui set de valori la care au aderat şi l-au însuşit, fapt din care reiese că *valoarea este*, concomitent, *exigenţă şi model latent de acţiune*.

   În acelaşi timp, vom insista asupra distincţiei dintre *valoare* şi *normă,* afirmând că *valoarea este un scop*, iar *norma este un mijloc* de atingere a scopului. În consecinţă, nu orice normă constituie o valoare, după cum nu orice valoare este susţinută de un sistem de norme.

2. **De adaptare şi integrare** – valoarea constituie cadrul condiţiei umane şi conferă sens vieţii şi activităţii, deoarece existenţa umană se desfăşoară în orizontul valorilor. Pentru sistemul MRU

valoarea este unul din cele mai importante criterii de socializare şi integrare a cadrului didactic, ea defineşte sistemul de opţiuni (personal sau de grup) şi orientarea lui sau a colectivităţii în reţeaua condiţionărilor unei societăţi/sistem/organizaţie evoluate.

3. **De progres** – valoarea în calitatea sa de scop asigură progresul, coeziunea şi ordinea; determină continuitatea şi dinamica relaţiilor şi sistemelor în cadrul MRU, sunt un indicator al gradului de civilizaţie şi cultură.
4. **Motivantă** – valoarea motivează acţiunea umană. Ea este încorporată în aspiraţiile şi în sistemul de recompensare al instituţiei. Valorile fundamentează procesul de formare continuă a personalităţii umane şi susţine devenirea ei ca personalitate creatoare de cultură intelectuală.
5. **Comunicaţională** – valoarea tezaurizează cunoaşterea şi experienţa umană şi o exprimă în cultura organizaţională, asigură comunicarea între personalităţi individuale; valorile au un rol fundamental în totalitatea acţiunilor creative, cooperante sau conflictuale umane, ele ghidează, ajută în proiectarea traseului de acţiune semnificativă, oferă trăiri de calitate.
6. **Relaţională**. Valoarea semnifică expresia acordului dintre EU (Ego) şi ALTER (Ego), ea fiind predicatul judecăţii de valoare [2].

În cadrul sistemului MRU constanţa comportamentală a indivizilor nu se poate explica fără recursul la valori. *Valorile* vor fi materializate în politici de personal, norme, vor avea statut de *motive acţionale*, dar vor funcţiona, vor deveni operante la nivel de grup şi individual ***numai dacă vor fi interiorizate, conştientizate de către aceştia.***

Prin interpretare, ajungem la concluzia că **teoria valorilor argumentează rolul şi oportunitatea principiului valoric** ***în abordarea proceselor şi fenomenelor specifice MRU. În cadrul sistemului MRU valoarea absolută devine OMUL, iar valorile economice, juridice, politice, estetice, morale, spirituale apar ca mijloace în atingerea valorii absolute, în virtutea capacităţii acestora de a satisface dorinţe, aspiraţii umane, de a contribui la progresul omului şi al societăţii.***

Referinţe bibliografice:

1. Andrei P. *Filosofia valorii*. Polirom, Iaşi, 2000.
2. Andriţchi V. *Teoria şi metodologia managementului resurselor umane în învăţămînt*. Print-Caro SRL, Chişinău, 2012.
3. Râmbu N. *Tirania valorilor: studii de filosofia culturii şi axiologie*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2006.
4. Vianu T. *Filosofia culturii şi teoria valorilor*. Editura Nemira, Bucureşti, 1998.

MODALITĂŢI DE FORMARE A COMPETENŢELOR PEDAGOGICE LA STUDENŢI ÎN PROCESUL INSTRUIRII PROFESIONALE

NINA SOCOLIUC, *doctor, conf. univ.,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

Abstract: *The article „Formation of Future Teachers Professional Competences” deals with actual of teachers training. The authors emphasize the professional competence together with cognitive, emotional, motivational, and managerial capacities. These competences are thoroughly studied, and thus we can say, that the idea of professional competence brings a significant transition from „what” to „how”, contributes to the realization of a formative training and also implies an effort of duration and systematic educational actions.*

Educaţia contemporană europeană pune deja un accent important pe calitatea formării specialiştilor în condiţiile în care necesitatea unei noi abordări este cerută nu numai de o piaţă a muncii, internaţionalizată şi din ce în ce mai diversificată, dar şi de o modalitate a forţei de muncă dintr-un domeniu în altul sau dintr-o ţară în alta.

Principiul fundamental după care se conduce procesul instruirii profesionale este cel al participării active şi conştiente a studenților la asimilarea cunoştințelor utile în formarea competențelor pedagogice.

Cum se formează un profesor competent devine o problemă crucială pretutindeni. Reformele învățământului superior nu au ocolit nici ele această problemă ce se dovedeşte a fi spinoasă. Competența pedagogică constă în rolurile, responsabilitățile şi funcțiile profesorului cerute pe parcursul învățării. Competențele cadrului didactic sunt impuse de rolul şi funcțiile pe care acesta le îndeplineşte în societate şi de specificul profesiunii sale. Aceste competențe sunt într-un proces continuu de restructurare, transformare şi diversificare datorită faptului că societatea are în permanență nevoie de oameni care au capacități noi.

A fi competent înseamnă a fi performant într-o multitudine de contexte. Definiția competenței permite a trata dintr-un singur punct de vedere şi activitatea profesională a unui angajat şi activitatea de instruire a unui student. Un angajat preocupat de cariera sa doreşte să fie capabil să mobilizeze şi să integreze resursele disponibile pentru a acționa eficient într-un spectru larg de contexte profesionale. În mod analogic, un student preocupat de rezultatele sale academice şi de propriul progres doreşte să fie capabil să mobilizeze şi să integreze resursele disponibile pentru a face fața multiplelor contexte de învățare.

Profilul de competențe al unui cadru didactic înseamnă, în viziunea savanților, o configurație/o structură de tip material care cuprinde cunoştințe, capacități/abilități şi trăsături de personalitate structurate pe niveluri diferite, implicându-se standarde diferite corespunzătoare statutului/rolului profesorului în diferite momente ale carierei sale didactice. Profilul cuprinde, aşadar, cunoştințe, capacități/abilități şi trăsături de personalitate detaliate pe nivelurile strict necesare.

Un înalt nivel de competențe al viitoarelor cadre didactice se poate atinge prin antrenament, prin exerciții, încât să le permită acestora obținerea cu uşurință a unor realizări deosebite, chiar la nivel de expert în domeniul educației.

Exercitarea cu succes a profesiei didactice presupune curajul cadrului didactic de a manifesta o mai mare autonomie (ghidată însă de obiective, norme şi proceduri clar definite, evaluabile), călăuzindu-se după o etică ce interzice practicile contrare intereselor şi aspirațiilor educabililor. Pentru a cerceta pe deplin şi profund problema în cauză ne-au interesat următoarele momente: care sunt posibilitățile şi ce condiții trebuiesc create pentru ca la studenți să se formeze competențele pedagogice în procesul instruirii profesionale:

- Intensificarea orelor didactice conform tehnologiilor educaționale moderne, ce vor orienta instruirea spre creativitate.
- Formarea calităților productive, a activismului, a atitudinii față de muncă în procesul instruirii profesionale.
- Corelația dintre calitățile personale şi exigența față de instruirea profesională.
- Apropierea activității profesionale a specialistului şi a activității de instruire a studentului.

În continuare prezentăm modalitățile de desfăşurare a activităților formative orientate la formarea competențelor pedagogice la studenți în procesul instruirii profesionale.

La prima activitate am discutat subiectul *Profesionalismul cadrului didactic.* S-a accentuat că profesionalismul ține de competența pedagogică, care este îmbinarea şi utilizarea armonioasă a cunoştințelor şi atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor aşteptate la locul de muncă.

Pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță şi eficiență a activității sale complexe, cadrul didactic trebuie să-şi formeze şi să manifeste o gamă variată de calități sau competențe ale personalității sale, care să-1 determine ca specialist. Au fost scoase în evidență calitățile de bază ale personalității pedagogului:

- Pregătirea de specialitate, care îl face să fie specialist de înaltă calificare şi competență.
- Capacitate de creație ştiințifică, orizont cultural larg.
- Pregătire, competență, tact şi măiestrie pedagogică.
- Capacitate de perfecționare profesională continuă.
- Profil moral-civic demn şi capacitate managerială.

În scopul clarificării gradului de pregătire a viitoarelor cadre didactice de a percepe materialul le-am adresat întrebări: *Cum ar trebui să arate învățătorul-model de mâine*? *Cum ar trebui să fie calitățile lui profesionale*? *Ce aptitudini, abilități trebuie dezvoltate pentru a-i permite să devină un cadru didactic*

competent? În discuţii s-a ajuns la un numitor comun cu referire la pedagogii contemporani: cadrul didactic trebuie să fie un bun cunoscător al tehnologiei didactice şi cel care manifestă iniţiativă, este creativ, flexibil, atent şi sensibil la nevoile şi problemele elevilor.

Activitatea cu subiectul *Caracteristicile competenţelor pedagogice* a fost orientată spre conştientizarea conceptelor de competenţe, la caracteristicile competenţelor profesionale. Astfel au fost tratate diferite definiţii ale competenţelor după diferiţi autori:

În opinia lui N. Mitrofan competenţa presupune formarea unor sisteme de deprinderi (priceperi, capacităţi, aptitudini şi atitudini psihopedagogice). Parte componentă a acestui ansamblu, competenţa înseamnă cunoştinţe care au devenit operaţionale, ceea ce presupune flexibilitate comportamentală.

I. Jinga şi E. Istrate consideră că prin competenţă se înţelege, de obicei, capacitatea, cuiva de a soluţiona o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiţii şi cu rezultate recunoscute ca bune.

M. Călin concretizează competenţa într-un „amestec” de cunoştinţe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situaţii care solicită rezolvarea unei probleme sau sarcini.

Discutând pe marginea întrebării ce ţine de caracteristicile pedagogice, s-au examinat următoarele caracteristici:

- Competenţa este *complexă*: ea integrează cunoştinţele, strategiile, abilităţile, atitudinile într-un proces bazat pe manifestări; competenţa constă în mobilizarea ciclică şi repetată, în contextele din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele unei competenţe.
- Competenţa este *relativă*: o competenţă nu va fi niciodată atinsă, ea se dezvoltă pe parcurs trecând de la un nivel inferior spre unul mai superior.
- Competenţa este *potenţială*: ea poate fi proiectată şi evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanţe în viitor; competenţa se bazează pe procesele care permit să genereze rezultate.
- Competenţa este *exercitată într-o anumită situaţie*: competenţa se manifestă esenţial prin capacitatea de a administra cu eficienţă o situaţie sau prin modificarea situaţiei în care această competenţă este utilizată (asimilare) sau adaptându-se însăşi la situaţia în cauză (acomodare).
- Competenţa este *transferabilă*: deoarece competenţa trebuie să genereze o diversitate de performanţe într-o diversitate de contexte, o competenţă nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanţă reproductivă, ea presupune că studentul este capabil de a realiza procesele, adaptându-le deliberat la un nou context.
- Competenţa este *conştientă* şi *asociată* necesităţilor şi intenţiilor; persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competenţa pe care o deţine.

Astfel, s-a ajuns la concluzia: problema selectării competenţelor de bază (universale, transferabile) este una principală pentru reînnoirea învăţământului superior universitar.

Activitatea cu subiectul *Competenţa comunicativă a cadrului didactic* a urmărit obiectivele: aprofundarea cunoştinţelor ce ţin de specificul competenţei comunicative; familiarizarea cu funcţiile, formele şi condiţiile comunicării pedagogice.

Din punct de vedere teoretic s-a discutat arta comunicării pedagogice, unde s-a evidenţiat comunicabilitatea şi volubilitatea drept calităţi umane, competenţa comunicativă fiind un instrument profesional necesar în activitatea pedagogică. S-a descifrat noţiunea *competenţă comunicativă:* iniţierea şi declanşarea actului comunicării cu elevii de către învăţător, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere şi de codificare a mesajului informaţiilor – calea verbală şi neverbală cu particularităţile lor specifice de ex-atribute filozofice şi psihice spre a se face înţeles.

La activitatea respectivă au fost puse în discuţie elementele de bază ale competenţelor comunicative:

- competenţa *cunoaşterii* (abilitatea de a înţelege mediul comunicaţional);
- competenţa *senzitivităţii* (abilitatea de a simţi – intui corect înţelesurile şi sentimentele celorlalţi membri ai organizaţiei);

– competenţa *deprinderilor* (abilitatea de a analiza corect situaţiile şi de a iniţia şi consuma eficient mesajele);
– competenţa *valorilor* (abilitatea asumării responsabilităţii pentru comunicarea eficientă).

Cunoaşterea acestor competenţe necesare realizării procesului comunicării eficiente începe să se impună tot mai insistent.

În concluzie vom menţiona faptul că prin intermediul competenţelor formate şi prin integrarea lor activă în soluţionarea problemelor pedagogice, studentul demonstrează interpretarea prin propria experienţă a ceea ce a studiat la ore, utilizarea celor învăţate în situaţii apropiate de cele reale, participarea activă la ore, realizarea unui dialog, comunicări, dezbateri, analize, scrierea de articole, proiecte, portofolii.

Referinţe bibliografice:

1. Călin M. *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară*. EDP, Bucureşti, 1995.
2. Jinga I., Istrate E. *Manual de pedagogie*. AZZ Educaţional, Bucureşti, 1998.
3. Mitrofan N. *Aptitudinile pedagogice*. EDP, Bucureşti, 1988.
4. Socoliuc N., Cojocaru V. *Formarea competenţelor pedagogice pentru cadrele didactice din învăţământul universitar*. Editura Cartea Moldovei, Chişinău, 2007.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ОЛЬГА ЗАЙЧЕНКО, *канд. пед. наук, доцент, профессор*
Институт экологии, экономики и права, г. Киев **Украина**

Abstract: *The article considers problem and purpose of the training managers of education in Teacher Training Institute. The level of training at this stage require such training, when the process of learning students will be creative. It must embody a close relationship with the theory of the formation of skills in various aspects of the manager's education.*

Социальные процессы, происходящие в Украине, вызывают потребность в профессионально подготовленных специалистах, которые способны эффективно работать в современных условиях. Современный менеджер образовательного учреждения (организации) должен иметь соответствующую теоретическую подготовку, видение образовательных сегодняшних проблем; творчески осмысливать цель и задачи функционирования учреждений образования и руководить ими, перспективы развития; умение соединять в своей деятельности практику и науку, внедрять инновации. Процессы гуманизации и демократизации общества требуют развития их профессионального мастерства и творчества, повышая требования к уровню организационной культуры менеджера образовательного учреждения (организации), их профессиональной компетентности и профессионализма с целью обеспечения эффективности и конкурентноспособности.

Как правило, сегодня руководители общеобразовательных учреждений не имеют специального менеджерского образования. Более того, далеко не все руководители своевременно прошли Школу резерва руководителей. Поэтому управление общеобразовательным учебным заведением осуществляется на уровне собственной интуиции, собственного педагогического (жизненного) опыта руководителя или просто слепого выполнения указаний „сверху". Понятно, что такие руководители не могут полностью реализовать задачи современного образования, поэтому чувствуют острую потребность в получении необходимых знаний, в постоянном развитии профессиональной компетентности. В условиях кардинального реформирования современной управленческой сферы и необходимости практического освоения новых форм и методов управленческой деятельности управленцам-менеджерам учебных заведений необходимо овладеть такими общими компетенциями, которые интегрируются в профессиональную (управленческую) компетентность: **стратегической** (масштабное мышление, системность, стойкость, способность

предвидеть, прогнозирование, моделирование, обеспечение партнерских отношений, понимание взаимозависимости, динамичность и перспективность образовательно-управленческих процессов); **социальной** (высокая корпоративность, уважительность, креативность, необходимость в самообразовании, внедрение нововведений, умение обходить конфликты и решать их, способность к волевому воздействию и логическим убеждениям, харизматичность, управление школой как открытой социальною системой); **функциональной** (отображение управленческого цикла, умение принимать решение, инициативность, принципиальность, высокий уровень профессиональных знаний, умений и навыков, знание функциональных обязанностей, стилей управления, гибкость в работе, готовность к риску);**квалификационной** (соответствующее образование, опыт практической деятельности, моральные ценности, способность разбираться в современных информационных технологиях и способах коммуникаций, способность к самооценке собственной деятельности, умение делать правильные выводы и повышать квалификацию, а также понимание природы управленческих процессов, овладение искусством управления людьми, подбором и расстановкой кадров, организаторские способности, ответственность, сила убеждения, уверенность в собственные силы, авторитет);

Учебный процесс на курсах повышения квалификации - это изменение различных взаимодействующих и взаимодополняющих один другого, имеющих свою структуру этапов. Деятельность их будет результативной при четкой установке к этой деятельности, определении перспективы, сформированности постановки цели. Эта задача решается на курсах в период организационно-установочного этапа, когда создается психологический фундамент активности слушателей. Главной целью этого этапа – раскрытие целей и задач учебного процесса, понимание слушателями этих задач, определение фактического уровня их знаний и умений, необходимых для выполнения функциональных обязанностей.

Во время регулятивно-учебного этапа происходит вооружение слушателей необходимыми знаниями. Цель этого этапа – дать слушателям необходимый объем теоретических знаний и практических учений для научно обоснованного, целенаправленного выполнения функциональных обязанностей. Содержание этого этапа направлено на формирование знаний и учений по основным проблемам профессиональной деятельности, которая достигается определенными методами и способами изложения материала. Этот этап в учебном процессе включает ряд форм работы со слушателями: лекции, семинарские и практические занятия, тематические дискуссии, заседание „круглого стола”, тренинги и.др. Целью этих форм работы в системе повышения квалификации является раскрытие слушателям путей совершенствования механизма функционирования категорий содержания той или иной информации в практическом педагогическом процессе.

Совершенствование объективно-необходимых умений для решения разнообразных задач в практической работе руководителей осуществляется на операционно-деятельном этапе, главной целью которого есть выработка объективно-необходимых умений для решения разнообразных задач.

Современный уровень повышения квалификации требует такой организации обучения, чтобы процесс усвоения знаний слушателями был бы творческим. Он должен осуществлять тесную связь теории с формированием умений в разных аспектах деятельности руководителя.

Значительное место в системе курсовой подготовки отводится практическим занятиям, которые требуют умений использования теоретических положений в решении конкретных задач.

Практика организации учебного процесса показывает, что содержание всех практических занятий можно поделить на четыре группы: *первая* – по формированию умений управленческой деятельности, выработке и принятию оптимальных, научно-обоснованных управленческих решений; *вторая* - по формированию умений анализа разных педагогических объектов и явлений, практическому овладению психолого-педагогическими способами (обучение, воспитание, исследование); *третья* - по формированию умений анализа, составления и ведения учебно-методической документации, организации делопроизводства, финансово-хозяйственной деятельности; *четвертая* - по дидактическому замыслу и методике. Их можно классифицировать как:

- *информационные* – слушатель получает информацию о путях и способах осуществления каких-либо педагогических и управленческих действий; *ситуативные* – на основании конкретной ситуации принимаются решения, разрабатываются разные варианты деятельности;
- *наблюдательные* – наблюдения практической деятельности на объектах (школах, управлениях образования и т.д.).

Контрольно-оценочный этап в учебном процессе на курсах также является важным. Он служит для выяснения степени усвоения системы знаний и умений, получения обратной информации для более целенаправленной организации регулятивно-учебного процесса и своевременного внесения коррекции в содержание обучения. Деление учебных курсов на этапы дает возможность более четко, в логической последовательности организовать его. Содержание обучения – это один из основных компонентов педагогической системы. Без научно обоснованного содержания обучения невозможно избрать эффективные формы, метода и способы обучения. Содержание курсового повышения квалификации менеджеров образования раскрывается в содержании учебных планов курсов; содержании внекурсового повышения квалификации – в кратковременных и постоянно действующих семинарах, в самообразовании.

Слушатели на первом этапе курсов подводятся к выводу о том, что к критериям и понятиям педагогики, психологии, управления необходимо постоянно обращаться, так как они динамически развиваются, уточняются, совершенствуются, отражая современный уровень развития науки, являясь языком общения, способом мышления.

На втором этапе формирования знаний слушателей решаются следующие учебные задачи: усвоение понимания того, что каждое педагогическое явление, которое нашло отражение в категориях и понятиях, имеет внешнюю (формальную) и внутреннюю (содержательную) стороны; осмысление диалектического единства сторон педагогических явлений; усвоение знаний о том, что изменения содержания изучающих явлений объективно вызывают необходимость совершенствования их внешней формы проявления; понимание того, что в процессе совершенствования педагогических явлений ведущей есть внутренняя содержательная сторона, которая должна находиться в центре внимания при их педагогическом анализе, коррегировании учебного процесса, принятии управленческих решений разработки программ и выбора содержания работы по повышению квалификации педкадров.

На третьем этапе обучения следует осуществлять формирование умений оперировать в мышлении категориями и понятиями.

Даная статья раскрывает актуальность проблемы повышения квалификации менеджеров образования в институте последипломного педагогического образования (ИППО) и профессиональной деятельности.

Библиография:

1. Дмитренко Г.А. *Стратегический менеджмент:целевое управление персоналом организации*т Учеб. пос. МАУП, К., 2002.
2. Друкер П.Ф. *Практика менеджмента*. Пер. с англ. : Уч. пос. Издательский дом „Вильямс”, М., 2000.
3. Зайченко О.І. *Планомірна робота з керівними кадрами – підвищення їх професіоналізму.* / Управління якістю професійної освіти. Зб. наук. праць. ТОВ „Лебідь”, Донецьк, 2001, с. 333-335.
4. Крыжко В.В.*Основы менеджмента в образовании:теория, практика и психология успешеого управления*. Просвіта, Запорожье, 2000.

ASUPRA CALITĂȚII SISTEMULUI DE EDUCAȚIE DIN ROMÂNIA

DRAGOŞ DINCULESCU, *profesor*, Şcoala Gimnazială „*Mircea cel Bătrân*”, Piteşti, **România**;
BOGDAN NICOLESCU, *conf. univ. doctor*, Universitatea din Piteşti, **România**;
TUDOR PETRESCU, *asist. univ., drd.*, Universitatea din Piteşti, **România**

Abstract: *This paper presents some of the concerns to ensure quality of education in Romania. Implementation of quality tools EQAVET is one of the objectives of Romanian education system development. It is also very important that each EU member country, to develop their own aggregation of such indicators at national level. This action will be done at a later stage based on a mutual agreement between the Member States, the Commission and EQAVET network.*

1. Introducere

După părerea noastră, actualul context al globalizării impune pentru construcția la nivel mondial a unei societăți competitive bazată pe cunoaştere, care să permită o coexistență paşnică şi benefică a fiecărui individ în parte. Aceasta nu poate să se rezume doar la alocarea unor bugete mai mari pentru activitățile de *educație*, *inovare* şi *cercetare*, ci şi la adoptarea unor strategii coerente şi armonizate, bazate pe bune practici de implementare, funcționare şi optimizare a calității educației a fiecărei națiuni în parte, indiferent de starea ei economică actuală. Pentru aceasta însă trebuie ca fiecare stat național să-şi cunoască *starea reală* a propriului său sistem de educație şi să-şi stabilească *traiectoria specifică* pentru a realiza o *stare nouă* conformă cu dinamica societății bazată pe cunoaştere.

Pe de altă parte, societatea bazată pe cunoaştere determină nevoi de pregătire de-a lungul întregii vieți şi pentru toate vârstele. De asemenea, este nevoie de strategii de pregătire a calității pe termen lung, realizate în colaborare cu administrațiile locale, regionale şi naționale. Aceste obiective pun în evidență prioritatea care trebuie acordată calității educației în activitățile formării inițiale şi a învățării permanente. Importanța cunoaşterii şi a tehnologiilor de vârf determină importanța unei educații preuniversitare de bună calitate, flexibilă la cerințele societății. În acest context, calitatea educației are o încărcătură axiologică în sensul unei calități definite în funcție de valorile promovate de societatea umană atât la nivel național, cât şi mondial. De altfel, în educație, chiar dacă unele conținuturi ating zone ale globalizării, nu putem discuta pe fond, despre globalizarea educației, ci mai curând, în particular, legat de anumite forme, instrumente, indicatori, bune practici etc. de la nivelul experienței mondiale [6].

Educația îşi păstrează caracterul național, deşi, legat de noua economie, fenomenele globalizării cuprind din în ce mai multe activități umane. Se discută despre globalizarea piețelor, a producției financiară, epidemiologică, militară etc. Conectivitatea dintre globalizare şi societatea cunoaşterii are regularități mult mai sofisticate decât ne permite experiența proiectării strategiilor globale să prevedem. Dificultatea apare din faptul că societatea cunoaşterii este văzută ca o soluție la problemele nerezolvate în istorie, dar ca şi ca asigurare a armonizării dintre condiția umană şi contextul global, inclusiv natura [1; 2].

2. Despre asigurarea calității sistemului de educație din România

Când ne referim la starea sistemului de educație, nu înțelegem doar descrierea structurii, funcționării şi a rolului său în cadrul sistemului integrator superior, ci trebuie să ştim şi sursele de energie umană, materială, logistică, financiară care stau la baza obținerii produselor din sistem la cele mai înalte standarde de calitate. În modul cel mai direct, pentru ca un sistem de educație să fie considerat performant, acesta trebuie să asigure o pregătire temeinică de bază (cunoştințe, abilități, atitudini, competență) pentru toți cetățenii şi să încurajeze performanțele. Mai mult, performanțele vor permite să avem viziune, să asigurăm o temeinică pregătire de bază pentru toți şi să avem elite ale societății. Aceste elite sunt considerate a fi un factor principal de progres, căci ele *văd mai departe*, proiectând țeluri, idei şi modalități de acțiune pentru a îmbunătăți prezentul, ascultă şi încurajează, reprezintă modele, construiesc echipe, îşi asumă responsabilități şi iau decizii, construiesc o societatea competitivă bazată pe cunoaştere.

Începând cu 1990, în România s-au făcut câteva reforme ale sistemului de educație, ultima fiind adoptată chiar la începutul anului 2011. Însă, după părerea noastră, aceste reforme exprimate prin Legea

Educației Naționale, care a avut mai multe variante şi probabil va mai avea şi altele, nu au avut în vedere principiile şi legile, cel puțin la nivel de concepție, ale societății bazată pe cunoaştere. În mod sigur nu s-a ținut seama că educația este un proces complex şi este puternic dependent de economie, politică etc., iar nu în ultimul rând de factorul uman. Nu se poate schimba de azi pe mâine *filosofia* educației naționale. Reformele care au în vedere transformarea stării unui sistem educațional se pot face numai în ritmul paşilor cumpătați şi specifici mentalităților, tradițiilor naționale, chiar dacă se cunosc rezultatele unor bune practici de la nivel mondial.

Pornind de la definiție, cel puțin acea acceptată oficial în România, *sistemul de învățământ* reprezintă principalul subsistem al sistemului de educație, care se referă la organizarea instituțională a învățământului. În cadrul sistemului de învățământ sunt reunite instituțiile specializate implicate în procesul de educație, cercetare şi cultură, responsabile de realizarea în mod organizat, planificat şi metodic a deziderатelor educative. Sistemul de învățământ, în sens larg, cuprinde *ansamblul instituțiilor care participă la organizarea arhitecturii şcolare, adică la derularea generală a studiilor pe cicluri, orientări, filiere*. Privit din această perspectivă, sistemul de învățământ are un caracter deschis incluzând pe lângă instituțiile şcolare şi universitare cu caracter *formal şi* instituțiile specializate în instruire *nonformală,* cum ar fi centrele de pregătire profesională, cluburile, taberele şcolare, programele de radio/televiziune şcolară/universitară, pe de o parte şi pe de alta parte, diferiți agenți sociali cu care şcoala stabileşte relații de tip contractual (şcolile militare, şcolile profesionale, biserica) sau consensuale (familia, comunitatea locală). În sens restrâns, sistemul de învățământ cuprinde instituțiile şcolare (şcoala primară, gimnaziul, liceul, învățământul profesional şi superior), organizate pe trepte, cicluri şi ani de studii. Privit din acest punct de vedere, sistemul de învățământ este definit ca sistem şcolar, „specializat în realizarea funcțiilor pedagogice ale sistemului de educație la nivelul procesului de instruire, în cadrul concret al activității didactice/educative."

Din perspectiva recomandării Parlamentului European şi a Consiliului privind stabilirea unui Cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație şi formare profesională din 18 iunie 2009, prin EQAVET (EU Quality Assurance in Vocational Education & Training) s-a adoptat ca un instrument de referință pentru statele membre UE menit să contribuie la îmbunătățirea calității educației şi formării profesionale, dezvoltarea încrederii reciproce în calitatea programelor de EFP (Educație şi Formare Profesională) şi promovarea unei arii europene comune de învățare pe parcursul întregii vieți. În România sunt dezvoltate programe, unele dintre ele cu finanțare europeană, care să faciliteze implementarea celor 16 indicatori EQAVET [7].

În [4], sunt evidențiate, ca puncte tari care asigură calitatea sistemului educațional românesc:

- existența unui corp de profesionişti cu competențe în principalele domenii relevante şi, în mod deosebit, în domeniul tehnologiei informației şi comunicațiilor;
- existența unor studii şi proiecte, finalizate sau aflate în derulare, precum şi a unor instituții cu profil orientat către dezvoltarea tehnologiei informației şi comunicațiilor, dar şi către alte aspecte ce țin de societatea cunoaşterii (educație, cercetare, inovare etc.);

iar printre punctele slabe:

- insuficienta sensibilizare a opiniei publice față de problematica societății cunoaşterii, considerată ca fiind de resortul experților şi, eventual, al autorităților;
- gradul încă scăzut de interactivitate între actanți, care au roluri şi responsabilități la nivel național şi local în promovarea societății cunoaşterii;
- un nivel insuficient de articulare a diferitelor demersuri de diseminare, agregare şi dezvoltare a fondului de cunoştințe existent;
- stadiul încă incipient de cristalizare a unei viziuni româneşti privind dezvoltarea societății cunoaşterii, care să permită atât orientarea eforturilor depuse în această direcție pe plan național, cât şi o poziționare adecvată în cadrul Europei cunoaşterii.

3. Concluzii

Se ştie că în economia bazată pe cunoştințe vor câştiga cei ce vor inova şi vor promova informațiile şi tehnologiile de calitate, ceea ce înseamnă, implicit, o educație de calitate, deci activitățile educaționale cele

mai importante trebuie să fie cele care valorifică cel mai bine capitalul intelectual [3]. Recunoaşterea importanţei profunde a învăţării informale atât pentru tineri, cât şi pentru adulţi, cât şi influenţa sa asupra relaţiilor dintre învăţământ şi societate, se evidenţiază prin:

- dezvoltarea economică (raporturile existente între succesul şcolar şi cariera profesională);
- schimbarea socială (raporturile existente între evoluţia şcolii şi stratificarea şi mobilitatea socială);
- confirmarea unor modele culturale şi comunitare (rolul şcolii în afirmarea modelului cultural al societăţii, respectiv rolul şcolii în afirmarea caracterului naţional al educaţiei).

Calitatea educaţiei depinde, nu în ultimul rând, şi de noile abordări ale învăţării adecvate societăţii bazate pe cunoaştere. Acestea, însă, presupun implicarea experţilor în ştiinţele educaţiei, domenii pedagogice şi nonpedagogice, cum ar fi specialişti în evaluare, curriculum, management, în relaţiile şcoală-comunitate, finanţarea învăţământului, reţea şcolară, statistică şi prognoză, educaţie comparată, istoria educaţiei, antropologia şi sociologia educaţiei, politici publice în educaţie. Din păcate, se constată din partea mediului academic o mare inerţie şi ezitare, este adevărat că aceasta din urmă este şi din cauza ultimei legi a educaţiei naţionale, pentru dezvoltarea de specializări în domeniul studiilor universitare de masterat pedagogic pentru toate nivelurile sistemului de învăţământ.

În loc de concluzii finale, să ne reamintim cuvintele lui Nicolas Poussin *„Ceea ce merită să fie făcut, merită să fie bine făcut”* [5], care, pentru domeniul educaţiei, ne îndeamnă să acordăm tot mai multă atenţie calităţii.

Referinţe bibliografice:

1. Cristea G. *Managementul lecţiei*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2008.
2. Iosifescu C.Ş. *Analiza sistemului actual de asigurarea calităţii în formarea profesională sub aspecte de ordin legislativ, administrativ şi operaţional. Nivelul furnizorilor de educaţie şi formare profesională iniţială*. CALISIS; Bucureşti, 2009.
3. Tîtu M. *Managementul Calităţii. Suport de curs*. Program Phare *Medurur*, Universitatea din Piteşti, 2008.
4. Zamfirescu C.B., Negulescu S.C., Barbat B.E. *Controlul proceselor de fabricaţie: o abordare emergentă*. Revista Română de Automatică şi Informatică, 15(1), 2005, p. 31-41.
5. Bruhn M. *Nicolas Poussin: Bilder und Briefe*. Reimer, Berlin, 2000.
6. Durkheim E. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 1938.
7. *** EQAVET *Quality Cycle An on-line tool to support the development of the European Quality Assurance Reference Framework for VET in the national contexts, disponibil la* http://www.eqavet.eu/Libraries/Miscellaneous/EQAVET-Quality-Cycle-users-anual.sflb.ashx

RELAŢIA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI SUPERIOR CU PIAŢA MUNCII ÎN VIZIUNEA ACTORILOR EDUCAŢIONALI UNIVERSITARI

VIORICA GORAŞ-POSTICĂ, *doctor, conf. univ.,* U.S.M.;
MAIA SEVCIUC, *doctor, conf. univ.,* U.S.M.

Abstract: *The study proposes a synthesis, scientifically and practically argued, a survey conducted among students and teachers on linking higher education with the labor market, highlighting the pressing problems.*

Actualitatea imediată din învăţământul superior, dar şi din societate, în ansamblu, inclusiv în arealul nostru, reclamă în mod insistent stringenţa relaţionării calitative, profunde şi durabile, a calificării profesionale de la treapta universitară cu necesităţile angajatorilor de pe piaţa muncii din ţară, dar şi din străinătate, eventual. Avem certitudinea, într-un fel. că am devenit de două decenii bune o societate deschisă, o ţară cu tendinţe democratice şi de liberalizare a pieţei muncii şi principiile de funcţionare normală a acestora urmează să le însuşim şi să le aplicăm din mers. Se recunosc şi se semnalează carenţe la toate nivelurile, începând cu politica educaţională, economică şi socială şi terminând cu aşteptările şi necesităţile

beneficiarilor direcţi, implicaţi în instruirea universitară. Pe lângă variata gamă de competenţe profesionale, sociale şi personale formate şi dezvoltate pe parcursul studiilor universitare, competenţele antreprenoriale şi spiritul antreprenorial devin utile pentru profesori şi studenţi, căci acestea presupun, în mod obligatoriu, abordarea formativă a învăţământului şi constituirea în instituţie a unor medii autonome şi lipsite de formalităţi, permiţând valorificarea practică a teoriilor asimilate, în care sarcinile de învăţare să fie global-integratoare, necesitând evaluarea şi planificarea, implicând decizia, alegerea şi argumentarea în condiţii de incertitudine şi având finalităţi practice concrete, cu relevanţă în viaţa socială şi profesională [Apud Cojocaru 1, p. 15]. Nu putem să nu abordăm problematica în cauză din varia perspective, de vreme ce resursele umane implicate sunt deosebit de multe şi de importante, or, în ultimii ani studii şi iniţiative politice sunt destul de numeroase (Cf. 3). Astfel, pe parcursul unui semestru, în anul de studii 2011-2012, am aplicat chestionare de evaluare a situaţiei în domeniu pe un eşantion reprezentativ de subiecţi psihopedagogi de la USM: 76 studenţi şi masteranzi şi 20 profesori, dimensiunea de gen fiind concretizată în 94 %- femei şi 6 % - bărbaţi.

Primul item al chestionarului s-a referit la măsura în care studenţii şi masteranzii sunt satisfăcuţi de pregătirea, pe care o oferă facultatea, pentru viitoarea profesie, scala cuprinzând 4 dimensiuni: foarte mare, mare, medie, nu ştiu, deloc. Ne-a bucurat faptul că, aproximativ, a cincia din studenţi şi masteranzi au apreciat ca foarte bună pregătirea profesională de la facultate ca foarte bună, dar peste 70 la sută dintre respondenţi care au oferit calificativul de medie.

Aşteptările studenţilor cu privire la domeniul, în care urmează să profeseze, după terminarea facultăţii: domeniul pedagogic prevalează cu 50,2 %, cel al psihologiei aplicate – 27,6 % şi alte sfere cu 22,2. Este un lux pentru universitate, pentru ţară, în general, să investească în formarea cadrelor, care nu vor să profeseze în domeniu, care nu au motivaţie suficientă pentru a răspunde provocărilor de la viitoarele locuri de muncă în domeniul în care sunt calificaţi.

Cu privire la cursurile pe care le consideră mai utile pentru viitorul carierei lor, părerile studenţilor s-au împărţit, ne-a bucurat că am găsit în referinţele studenţilor peste 80 la sută dintre disciplinele incluse în planul actual de studii, dar, în acelaşi timp, ţinem cont de cele considerate ca nerelevante, din punctul lor de vedere. Ne-a interesat şi măsură în care preocupările lor profesionale actuale au tangenţe cu activitatea psihopedagogică – mare - 22%, medie – 37%, mică – 15%, deloc – 36 %. Aici au fost furnizate răspunsuri valide de către jumătate din eşantion, constituit, în special, din masteranzi şi studenţii de la frecvenţă redusă. Ne confruntăm în continuare cu o realitate alarmantă, când efortul pentru a obţine studii superioare nu este impulsionat de dorinţa exclusivă de a lucra în domeniu, ci, de aproape jumătate la sută – pentru a avea studii superioare, deocamdată şi, la pensie – „poate mă voi gândi la pedagogie", după cum s-a exprimat sincer cineva dintre respondenţi. Autoevaluarea nivelului de pregătire practică pentru viitoarea profesie s-a axat pe calificativele: excelent – 12 %, bun – 62%, satisfăcător – 21 % şi insuficient – 5%. Ne bucură siguranţa şi imaginea pozitivă de sine, dar faptul că aproape o treime din studenţi, în special cei de la frecvenţă redusă, care nu lucrează n domeniul pedagogic, nu se simt deloc sau puţin stăpâni pe situaţie, ne oferă temei pentru reflecţii asupra mecanismului de formare profesională iniţială.

Estimarea calităţii practicilor de specialitate, pe care le-au avut la facultate, a fost dată ca foarte bună de 13 % dintre respondenţi, ca bună, de 24 %, modestă, de 41 % şi insuficientă de 22%. Nu a fost o noutate pentru noi acest rezultat, dar rămâne, în continuare, un fapt derutant pentru actorii educaţionali. Interesul dintr-o singură parte pentru ameliorarea situaţiei, şi lipsa pârghiilor financiare, instituţionale de a implica şi interesa angajatorul în formarea iniţială este o patologie a sistemului economic, în general, în care marketingul, cu toate atu-urile sale se impune nesemnificativ, din păcate. Responsabilizarea agenţilor economici, a instituţiilor educaţionale de a susţine aspectul practic în pregătirea tinerilor specialişti se produce anevoios, din mai multe considerente, cu toate că exemplul practicilor pozitive din Germania, dar şi din alte ţări, se vehiculează intens (*vezi* V. Goraş-Postica) [3].

Aşteptările concrete de la facultate, ca aceasta să fie de real folos în viitoarea carieră, au fost, în ordinea priorităţilor şi a ponderii numerice a respondenţilor, de genul: conexiunea teoriei cu situaţii concrete din viaţă; libertate în exprimare; mai multe training-uri şi metode interactive; asistarea la diferite ore şi programe în instituţii educaţionale şi sociale; deschiderea unui laborator profesional; doar cursuri strict

necesare viitoarei profesii; competențe aplicative; îndrumare şi consiliere pedagogică; îmbogățirea nivelului informațional etc.

Sugestiile de optimizare a procesului de studii, cu referire la asigurarea conexiunii cu piața muncii, s-au axat pe: mai multă practică; stagii de practică în locurile unde ar fi oportunități de angajare; propunerea de oferte de muncă diversificate; târguri de job-uri reale şi accesibile; întâlniri cu angajatorii, încadrarea studenților în câmpul muncii încă de pe băncile universității; stagii de practică atât în țară, cât şi străinătate; implicare în proiecte sociale/educaționale; asistări la activități în diverse instituții, intercalarea în structuri profesionale, voluntariat; stabilirea unor sarcini, rezolvarea cărora se regăseşte la interferența mai multor discipline etc.

Lotul de 20 profesori chestionați, cu vârsta medie de peste 41 de ani, a recunoscut, în marea majoritate, că sunt satisfăcuți de prestanța pe care o oferă studenților, deci au un grad înalt de satisfacție în muncă, pe de o parte şi, pe de altă parte - afişează o încredere în calitatea şi utilitatea cursurilor predate. Cu privire la orientarea studenților unde să lucreze, cu preponderență, după terminarea facultății, bineînțeles că primează domeniul pedagogic, urmat de psihologia aplicată, dar şi de alte sfere. Astfel, studenții sunt îndrumați spre realizarea competențelor profesionale asimilate la facultate în cadrul domeniului *pedagogic* de formare. Fiecare cadru didactic are convingerea că disciplina/disciplinele pe care o/le predă au o pondere mare, un grad de utilitate sporit în calificarea profesională a studenților, acesta fiind un stimul important pentru calitatea muncii.

Jumătate din eşantionul chestionat apreciază nivelul de pregătire practică al studenților, relevant în profesia aleasă, drept unul bun (10 răspunsuri), iar 7 profesori consideră necesar de a aprofunda cunoştințele, şi formate competențe practice la studenți în scopul ridicării nivelului de profesionalism al viitorilor specialişti (opțiunea „satisfăcător"). Există şi aprecieri negative - 3 opțiuni „insuficient". Şi nici un profesor nu a considerat „excelent" sau „foarte bun" nivelul de pregătire practică a studenților – motiv pentru optimizări sensibile la acest capitol.

Estimarea calității practicilor de specialitate, decisive, în mod principial, pentru însuşirea viitoarei profesii, pe care le coordonează la facultate, profesorii o dau ca modestă - 10 persoane, bună - 8, iar 2 persoane – insuficientă, nimeni nu a dat calificativul foarte bună. Se recunosc aici probleme serioase, în tot sistemul universitar moldovenesc şi urmează a fi întreprinse măsuri serioase, la nivel de acte reglatorii, dar şi de suport financiar, de acorduri cu instituțiile şi întreprinderile prestatoare de servicii în varia domenii.

Printre cauzele cele mai frecvente ale relaționării aproximative, insuficiente a conținuturilor şi strategiilor didactice aplicate cu aşteptările potențialilor angajatori ar fi lipsa conexiunii cu piața muncii, colaborarea insignifiantă cu angajatorii; lipsa persoanelor responsabile ce ar face legătura dintre piața muncii şi universitate; angajatorii nu sunt consultați în procesul elaborării planurilor de studii; necunoaşterea aşteptărilor potențialilor angajatori; Cadrul Național al Calificărilor relevă competențe prea generale şi vagi; lipseşte marketingul educațional; incapacitatea şi lipsa de motivație a multor studenți de a oferi mai mult şi a se implica active; lipsa de interes, interes de nivel jos a angajaților. Astfel, iese în evidență opinia majoritară (13 răspunsuri) referitor la lipsa colaborării/comunicarea sporadică a instituțiilor educaționale cu piața muncii. Conținuturile şi strategiile didactice ar fi funcționale, dacă am dispune de săli dotate cu multimedia şi condiții necesare de a simula context educaționale relevante, susțin uni profesori. În concluzie, remarcăm că din unsprezece răspunsuri oferite şase răspunsuri invocă lipsa unei comunicări cu piața muncii şi cu participanții acesteia. Calitatea lucrului individual al studenților, în eventualitatea relaționării acestuia cu cerințele pieței muncii, a fost un alt item care ne-a interesat. Deşi marea parte a profesorilor (11) au apreciat cu calificativul „modestă" calitatea lucrului individual al studenților într-un context concret, cealaltă parte (8 profesori) a optat pentru o calitate „bună", adică, în mare, sunt satisfăcuți de competențele formate la studenți.

Printre sugestiile de optimizare a procesului de studii, cu referire la asigurarea conexiunii cu piața muncii, găsim: realizarea permanent a conexiunii facultate – piața muncii, organizarea unor activități, mese rotunde, seminare, traininguri cu angajatorii; implicarea specialiştilor din afara mediului academic în formarea profesională inițială; instituirea unor relații de parteneriat cu instituții de aplicare practică; analiza pieții muncii şi invitarea angajatorilor la ore, seminare; conexiunea cu activitatea centrelor de servicii

sociale/ educaţionale; schimbarea raportului cursuri teoretice – practice în cadrul aceleiaşi discipline; sporirea considerabilă a numărului de ore pentru stagiile de practică; instruirea marketingului educaţional (subdiviziune la nivelul USM) etc. Am constatat că parteneriatul educaţional este ales prioritar (60%), şi în mod egal sunt repartizate opiniile profesorilor referitor la crearea structurilor ce s-ar ocupa cu această conexiune (20%) şi accentuarea caracterului practic al studiilor (20%). Cele mai multe recomandări se referă la instituirea unui dialog continuu cu instituţiile/întreprinderile, consultarea lor în etapa elaborării planurilor de învăţământ, şi axarea pe dimensiunea praxiologică în procesul de studii.

În încheiere, opinăm că domeniul investigat ne-a oferit date importante, care continuă să fie o provocare pentru toate instanţele şi actorii vizaţi, căci activitatea profesională a tinerilor este un pilon de bază pentru prezentul şi viitorul societăţii şi al fiecărui cetăţean, deopotrivă.

Referinţe bibliografice:

1. Cojocaru V., Ticuţă E.R. *Competenţe antreprenoriale prin metode interactive*. Editura Pontos SRL, Chişinău, 2011.
2. Dandara O. *Ghidarea în carieră: repere conceptuale determinate de contextul socioeconomic al procesului educaţional*. In: Didactica Pro..., nr. 2-3, iunie, 2012, p. 10-15.
3. Goraş-Postică V. *Metodele bazate pe acţiune în calificarea profesională: experienţe din Germania*. In: Didactica Pro..., nr. 2-3, iunie, 2012, p. 43-49.

EDUCAŢIA NONFORMALĂ: UN RĂSPUNS LA PROVOCĂRILE SOCIETĂŢII BAZATE PE CUNOAŞTERE

ALIONA AFANAS*, doctor*, I.Ş.E.

Résumé*: L'article vise quelques aspects de l'éducation non formelle, en répondant aux défis de la société de la connaissance, en accentuant le changement, la prise d'initiative et l'innovation dans le système éducatif. L'éducation non formelle contribue au developpement des compétences nécessaires pour répondre aux exigences de la société de la connaissance et de l'économie.*

Prin definiţie, *educaţia nonformală* reprezintă „orice activitate educaţională, intenţionată şi sistematică, desfăşurată, de obicei, în afara şcolii tradiţionale, al cărei conţinut este adaptat nevoilor individului şi situaţiilor speciale, în scopul maximalizării învăţării şi cunoaşterii şi al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal (spre exemplu, stresul notării în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor etc.)" [4].

Din punct de vedere etimologic, termenul de *educaţie nonformală* îşi are originea în latinescul „*nonformalis*", preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anume gen de activitate". Menţionăm că nonformalul nu este sinonim cu needucativul, ci desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formativ-educative. Din punct de vedere conceptual, educaţia nonformală cuprinde ansamblul activităţilor şi al acţiunilor care se desfăţoară într-un cadru instituţionalizat, în mod organizat, dar în afara sistemului şcolar, constituindu-se ca „o punte între cunoştinţele asimilate la lecţii şi informaţiile acumulate informal" [4].

Educaţia nonformală, ca şi educaţia formală şi informală, constituie o prioritate într-o societate bazată pe cunoaştere. Achiziţia, actualizarea continuă şi ridicarea nivelului de cunoaştere şi de competenţe reprezintă o condiţie preliminară pentru dezvoltarea tuturor cetăţenilor şi pentru participarea acestora în toate laturile societăţii, de la cetăţenia activă la integrarea pe piaţa muncii [2]. În contextul european, unde se accentuează necesitatea evoluţiei, ideea dezvoltării unei societăţi bazate pe cunoaştere, rolul educaţiei nonformale devine central. Educaţia nonformală se axează pe volontariat, promovează ideea conform căreia învăţarea se realizează în orice moment al vieţii, pentru că i se acordă o anume autonomie fiecărui elev, promovează schimbarea, luarea de iniţiative şi inovaţie. Educaţia nonformală răspunde provocărilor societăţii bazate pe cunoaştere, deoarece propune forme de învăţare adaptate fiecărui elev, dezvoltând un sistem de

competențe necesare pe tot parcursul vieții, accentuându-se forța de a lua inițiative în corespundere cu piața muncii.

Educația nonformală este complementară educației formale, căci ea accentuează învățarea prin acțiune, centrată pe ideea de achiziționare de competențe. Educația nonformală propune o altă metodologie de a învăța, legată de integrare şi de participare activă a elevilor în societate, propunând un cadru apropiat pentru a răspunde aspirațiilor individuale şi necesităților de a dezvolta competențe creative şi sociale [3].

Autonomia, spiritul de inițiativă, democrația, schimbarea – sunt cuvintele cheie specifice educației nonformale, care propun, în mod deschis, de a învăța lucruri prin intermediul participării active a tuturor elevilor. Analizând literatura de specialitate, propunem unele caracteristici ale educației nonformale: este voluntară; accesibilă tuturor elevilor, este un proces organizat, vizând educativul; este participativă şi centrată pe cel ce învață; vizează achiziționarea cunoştințelor pentru formarea competențelor necesare pentru viață; este globală şi structurată, este fondată pe acțiune şi experiență, pornind de la nevoile participanților incluşi în activitate [1].

În continuare, evidențiem *direcțiile de acțiune* din perspectiva educației nonformale:

- crearea unei oferte lărgite de educație şi de formare care să fie accesibilă şi să răspundă nevoilor întâlnite pe tot parcursul vieții;
- optimizarea potențialului de formare ca instrument de facilitare a integrării şi a mobilității pe piața forței de muncă [2, p. 18].

Curriculumul şcolar proiectat pentru formarea personalității elevului, contribuie la dezvoltarea unor competențe necesare pentru a face față cerințelor societății şi economiei bazate pe cunoaştere şi pentru a le facilita accesul post-şcolar la educația pe tot parcursul vieții [2, p. 18-19]. Activitățile proiectate şi organizate în cadrul educației nonformale vizează necesitatea decongestionării curriculumului de dirigenție prin redistribuirea informației spre partea aplicativ experimentală şi spre cultivarea relațiilor de grup, prin existența conținuturilor nonformale în învățământul obligatoriu şi, anume, în cadrul disciplinelor opționale în liceu prin forme aprofundate sau extinderi, în învățământul profesional inițial prin disciplinele opționale şi stagiile de practică, prin dezvoltarea unui curriculum local împreună cu partenerii sociali [2, p. 19].

Din perspectiva educației nonformale, transferul de învățare din mediul artificial al clasei în mediul real natural, cultural, social se realizează prin:

a) activități nonformale organizate în baza unor teme culturale, antreprenoriale, interculturale etc.: teme ecologice, teme de estetică, teme de floricultură şi de faună, proiecte de agro-turism, teme de biologie aplicată, proiecte de tehnologia informației etc.;
b) participări culturale şi sportive: spectacole de teatru, cinema, muzică; lansări de carte; activități şi concursuri sportive; întâlniri cu scriitori, concursuri literare etc.;
c) acțiuni complementare formal/ nonformal: ore de dirigenție, ateliere de creație, concursuri literare, cursuri de actorie etc.;
d) componenta timpul liber personal: excursii, lectură, vizite la muzee, emisiuni la televiziune, tabere şcolare etc.;
e) activități de voluntariat: activități organizate de ONG-uri, UNESCO, acte de caritate etc.;
f) componenta de dezvoltare profesională şi carieră: simpozioane pe teme de specialitate, activități practice, tabere de jurnalism, de creație, de artă plastică etc.;
g) cooperare națională şi internațională: proiecte educaționale în parteneriat cu şcoli din țară şi din alte localități etc.;
h) servicii culturale organizate de alte instituții educaționale: relația şcoală – bibliotecă; relația şcoală – cluburile şi palatele copiilor; relația şcoală – muzee etc.[2, p. 26-27].

Dezideratele educației nonformale sunt în strânsă legătură cu realizarea următoarelor finalități:

- diversificarea orizontului de cultură, îmbogățind cunoştințele din anumite domenii;
- crearea condițiilor pentru desăvârşirea profesională sau inițierea într-o nouă activitate;
- promovarea/implicarea grupurilor sociale defavorizate;
- recrearea şi destinderea participanților, precum şi petrecerea organizată a timpului liber [4].

O trăsătură importantă reprezintă caracterul opțional al activităților extraşcolare, desfăşurate într-o ambianță relaxată, calmă şi plăcută, dispunând de mijloace menite să atragă elevii de diferite vârste. Este o formă facultativă de antrenament intelectual, care menține interesul elevilor printr-o metodologie atractivă, realizată prin următoarele:

- *animația socio-educativă – jocul şi activitatea ludică* este o activitate în cadrul căreia elevii se simt liberi, îşi explorează şi îşi pun în valoare abilitățile cunoscute şi mai puțin cunoscute, propria ființă;
- *activități de educație prin aventură* descoperă şi dezvoltă potențialul, prin acestea se trăieşte prezentul şi se pregăteşte pentru viitor, se acceptă şi se rezolvă sarcini neobişnuite individual şi în echipă, elevul învață că poate face mai multe decât îşi poate închipui;
- *învățarea prin experiență* are scopul de a îndemna elevii spre trăirea unor experiențe provocatoare mentale şi emoționale, utilizarea şi gestionarea riscurilor potrivite în cadrul unor astfel de experiențe, cât şi „reactualizarea" sinelui şi a compasiunii către alte persoane;
- *cultura jocului ca un nou tip de act cultural şi social* oferă elevilor posibilitatea de a descoperi *jocurile* ca o modalitate şi o alternativă de dezvoltare personală, de învățare, dar şi de distracție şi, totodată, de relaxare;
- *teatrul educațional* presupune dramatizarea unor evenimente actuale, realiste şi reprezentative şi se îmbină cu alte metode active şi formative: jocul de rol, tehnicile creative (brainstorming, brainwriting, sinectica etc.), tehnici de comunicare; pot fi obținute o serie de rezultate concrete atât la nivelul elevilor, care îşi dezvoltă abilitățile creative, de comunicare, de colaborare, de încredere în sine şi în ceilalți, cât şi la nivelul comunității, prin dezvoltarea modalităților culturale de organizare a timpului liber pentru elevi;
- *teatrul Labirint* este numele dat unui proces creativ şi a unui produs artistic; procesul creativ constă în construirea în echipă a unui circuit interactiv: elevul intră singur în acest circuit, trecând printr-o serie de experiențe pregătite anterior de membrii echipei;
- *mentorat* este un proces, care se desfăşoară în mai multe etape: cunoaşterea valorilor, intereselor, viselor celor două părți implicate – mentor / participant; din perspectiva acestor etape se rezolvă problemele în mod constructiv, se acceptă valoarea şi importanța celorlalți şi se relaționează asertiv cu aceştia;
- *photo voice* sau *fotografia participativă* durează de la câteva săptămâni la câteva luni sau un an; utilizând această metodă, elevii devin mai conştienți de problemele reale cu care se confruntă: discriminare, excluziune socială etc., precum şi cauzele şi efectele lor;
- *open space* presupune crearea de către elevi a propriei lor conferințe, care are o serie de reguli specifice, printre care una din cele mai importante este că aceştia pot sta la o temă sau se pot plimba de la o temă la alta atunci când simt că tema nu este interesantă pentru ei; orice subiect este propus, iar subiectele sunt selectate de către elevi;
- *Living library* sau *Biblioteca vie* funcționează ca o bibliotecă obişnuită, cititorii vin şi împrumută cărți pentru o perioadă limitată de timp, după ce citesc cărțile, le returnează în bibliotecă, şi, dacă vor, împrumută o altă carte; însă *Cărțile* sunt *Ființe umane* care intră într-un dialog personal cu cititorul; cărțile din biblioteca vie sunt oameni, reprezentând grupuri care se confruntă cu prejudecăți sau stereotipuri (de gen, vârstă, educație, profesie, etnie, rasă, religie etc.) şi care ar putea fi victime ale discriminării sau excluderii sociale, sau persoane cu poveşti care ar da cititorului o experiență unică de învățare;
- *animație stradală* este o metodă dinamică care se poate desfăşura oriunde, în spații mai puțin convenționale, unde publicul nu este obişnuit să vadă spectacole: pe asfalt, pe nisip sau pe iarbă, într-o parcare, în mijlocul oraşului; animația stradală include forme diferite de exprimare artistică cum ar fi teatru, muzică, circ, clovnerie, dans, carnaval şi multe altele;
- *metoda Transcend* propune analiza unei anumite probleme din prisma conflictelor care o generează şi analiza conflictelor din prisma celor care le produc; se face o diferențiere între conflict şi violență, identificând posibilități de a transforma conflictele în nonviolență şi de a evita orice formă de violență (structurală, directă sau culturală) [5].

Vorbind despre evaluarea activităților desfăşurate în cadrul educației nonformale, menționăm că aceasta este facultativă, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulative, fără note sau calificative oficiale. În condițiile extinderii cererilor de pregătire profesională prin diferite forme de instruire nonformală, există şi situații în care acestea sunt finalizate prin certificate sau diplome de absolvire.

În concluzie, educația nonformală este importantă prin următoarele avantaje pedagogice:

- este centrată pe cel ce învață, pe procesul de învățare;
- dispune de un curriculum la alegere, flexibil şi variat, propunându-le elevilor activități diverse şi atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale şi de aspirațiile lor;
- contribuie la lărgirea şi îmbogățirea culturii generale şi de specialitate a elevilor, oferind activități de reciclare profesională, de completare a studiilor şi de sprijinire a categoriilor defavorizate sau de exersare a capacității persoanelor supradotate;
- creează ocazii de petrecere organizată a timpului liber, într-un mod plăcut, urmărind destinderea şi refacerea echilibrului psiho-fizic;
- asigură o rapidă actualizare a informațiilor din diferite domenii, fiind interesată să mențină interesul publicului larg, oferind alternative flexibile tuturor categoriilor de vârsta şi pregătirii lor profesionale, accentuând aplicabilitatea imediată a cunoştințelor;
- antrenează noile tehnologii comunicaționale, valorificând oportunitățile oferite de internet, televiziune, calculatoare;
- este nestresantă, oferind activități plăcute şi scutite de evaluări riguroase, în favoarea strategiilor de apreciere formativă, stimulativă, continuă;
- răspunde cerințelor şi necesităților educației permanente [4].

Referințe bibliografice:

1. Brander P. et al. *Repères-Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes.* Conseil de l'Europe, 2002.
2. Costea O., Velea L., Dumbrăveanu L. *Contribuția educației nonformale la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor.* Vol. 2. IŞE, Bucureşti. 2004.
3. Du Bois-Reymond M. *Etudes sur les liens entre l'éducation formelle et non-formelle. Direction de la Jeunesse et du sport.* Strasbourg, mars 2003.
4. www.asociatia-profesorilor.ro/educatia-nonformala.html
5. www.nonformalii.wordpress.com.Laboratorul de educație nonformală, 2009.

ASCULTAREA ACTIVĂ – CONDIȚIE A REUŞITEI ACTULUI DIDACTIC

FLAVIA MĂLUREANU**,** *lector univ. doctor*, Universitatea din Bucureşti,
Departamentul pentru Formarea Profesorilor, Filiala Focşani, **România**

Abstract: *The active listening requires the effective participation of the student, through his involvement with all the intellectual, emotional and motivational forces in the reception of the educational message. To produce active interlocutors, to determine the students to pursue with interest and to determine a proactive approach during the listening process is an indicator of the teacher's pedagogical competence. Therefore, listening should be systematically educated, it must be metamorphosed into proper reception capacity through real listening because it favors the establishment of effective communication relationships and also the optimization of the educational process.*

Optimizarea activităților instructiv-educative solicită implicarea voluntară, conştientă a partenerilor, ceea ce presupune activizarea şi participarea lor activă şi deplină. Atenția, alături de motivație şi de un efort susținut de voință, sunt implicate în **ascultare**, ca angajare activă în procesul receptării [7]. Ascultarea reprezintă din punct de vedere psihologic o însuşire, chiar o capacitate, cu atât mai importantă cu cât ea este condiția primordială a comunicării educaționale eficiente şi, implicit, a activității instructiv-educative eficiente. Chiar dacă toate celelalte elemente ale comunicării sunt realizate maximal (elaborarea mesajului,

transmiterea lui, evitarea surselor de zgomote etc.), pentru ca intercomunicarea să se finalizeze cu succes, este necesară corelarea lor cu ascultarea. Drept axiomă fundamentală a intercomunicării P. Chavigny [3] propune următoarea idee: "Pentru a şti să conversezi, trebuie să ştii să asculţi". În situaţiile în care indivizii se simt cu adevărat ascultaţi, ei se exprimă cel mai bine, într-un mod cu totul autentic [1].

Actul comunicării devine eficient atunci când favorizează o implicare activă din partea elevului, o angajare cu toate forţele sale intelectuale, afective şi motivaţionale în procesul receptării. Ascultarea activă înseamnă mai mult decât receptarea şi interpretarea semnalelor sonore, deoarece implică participarea efectivă a celui care ascultă. Se consideră activă doar acea ascultare care reuşeşte să pună în mişcare gândirea, memoria, imaginaţia autorului său, să incite la reflecţii şi la trăiri afective, la analize profunde şi evaluări. Astfel, receptarea depăşeşte simpla percepere a unor conţinuturi audiate, căci „a auzi" nu este totuna cu „a asculta" în mod activ ceea ce se spune. Un ascultător va auzi ceea ce se potriveşte în sistemul său, ce poate interpreta, ce este important pentru el. Nu referentul hotărăşte ce va percepe auditoriul. Chiar dacă a asculta este o activitate selectivă, interpretativă, ce ţine de voinţa fiecăruia, pedagogii trebuie totuşi să prezinte, să reproducă şi să ofere informaţii străduindu-se să se facă înţeleşi [8]. Astfel, se comunică informaţii pentru a determina elevii: să asculte cu atenţie; să încerce să înţeleagă; să-şi pună întrebări; să-şi amintească; să facă asociaţii cu experienţele lor anterioare; să-şi clarifice neclarităţile; să anticipeze; să întrevadă soluţii; să emită judecăţi de valoare etc. În general, a „asculta" poate fi în sine, un proces activ de învăţare care să ajute elevul să-şi dezvolte şi să-şi verifice propriile gânduri şi idei.

În funcţie de scopul urmărit, **ascultarea activă** poate fi [2]:

- Ascultarea de informare – specifică elevilor, se poate realiza prin: identificarea ideii principale, identificarea materialelor suport, relaţionarea conţinuturilor cu propria experienţă, întrebare şi parafrazare.
- Ascultarea critică – specifică profesorului, ca şi celelalte două forme care urmează, permite acestuia să evalueze şi să schimbe ceea ce a recepţionat. Se poate realiza prin schimbarea ideilor şi chestionare, în cazul în care s-au făcut omisiuni, capacitatea de a distinge faptele de opinii, determinarea motivelor vorbitorului.
- Ascultarea reflexivă – este folosită în scopul identificării sentimentelor apărute în cadrul procesului de comunicare. În acest sens trebuie evitate răspunsurile negative la ascultare, manifestate prin: generalizare la nivel psihosocial, exprimarea milei şi a compasiunii, negare a sentimentelor.
- Ascultarea pentru distracţie – dincolo de superficialitatea şi de aparenţa care ar putea fi presupuse solicită, la rândul său, un proces complex de ascultare activă.

Stadiile ascultării active, aplicabile în comunicarea educaţională, sunt diferenţiate în:

- Stabilirea unei relaţii – profesorul trebuie să asigure un cadru de comunicare deschis, cald şi prietenos.
- Încurajarea participanţilor să vorbească – printr-o atitudine deschisă şi receptivă.
- Reflectarea mesajului primit – prin parafrazare, conferind partenerului de comunicare siguranţa că este ascultat.
- Încurajarea interlocutorului să găsească propriile soluţii – este foarte important ca emiţătorul să ia propriile decizii, fără a fi influenţat de receptor.
- Rezumarea şi concluziile comunicării.

O bună comunicare depinde, în mod evident, de implicarea sau de atitudinea ascultătorului. Pornind de la această idee, devine oportună prezentarea calităţilor unui bun ascultător [9]:

– disponibilitatea pentru ascultare – încercarea de a pătrunde ceea ce se comunică, de a urmări ceea ce se transmite;

– manifestarea interesului – a asculta astfel încât să fie evident că acela care vorbeşte este urmărit; celui care vorbeşte trebuie să i se dea semnale în acest sens;

– ascultarea în totalitate – nu vă grăbiţi să interveniţi într-o comunicare; interlocutorul este necesar să fie lăsat să-şi expună toate ideile, să epuizeze ceea ce vrea să spună;

– urmărirea ideilor principale – ascultătorul nu trebuie să se piardă în amănunte, să nu insiste pe lucruri fără importanţă;

– ascultarea critică;

– concentrarea atenției;

– luarea de notițe – ajută la urmărirea mai exactă a ideilor expuse; permite elaborarea unei schițe proprii a ceea ce a fost expus.

Calitățile unui bun ascultător (şcolar sau cadru didactic) au fost sumarizate de către O. Ciobanu [4] astfel: disponibilitatea pentru ascultare; manifestarea interesului; ascultarea în totalitate; urmărirea ideilor principale; ascultarea critică; concentrarea atenției; luarea de notițe; susținerea vorbitorului. Ascultarea activă nu trebuie să fie abordată doar ca imperativ pentru elev, pentru că şi cadrul didactic trebuie să se dovedească un bun ascultător, mai mult decât atât să facă dovada unor abilități de ascultare activă şi, prin aceasta, să motiveze elevul să aibă încredere. Abilitățile de ascultare activă presupun [2]:

- stabilirea unui climat propice desfăşurării procesului de comunicare, fără factori perturbatori;
- folosirea limbajului nonverbal în scopul întăririi mesajului şi sublinierii atitudinii de ascultare activă;
- folosirea întrebărilor clarificatoare;
- parafrazarea – reformularea mesajului prin propriile cuvinte;
- sumarizarea mesajului.

A produce interlocutori activi, a-i determina pe elevi să urmărească cu interes şi să manifeste o atitudine activă în cursul ascultării constituie un indicator al competenței pedagogice a cadrului didactic, pentru că, după cum arată V.A. Păuş [6], ascultarea activă se învață şi se exersează ca orice altă competență de comunicare. Pentru a-i determina pe elevi să asculte, profesorul poate aplica unele procedee, cum ar fi:

- recunoaşterea "semnelor" care arată scăderea atenției (comportamente ce exprimă nerăbdarea, desenatul pe o foaie, privitul des la ceas etc.);
- folosirea întrebărilor pentru a obține feed-back-ul ("*Ați înțeles*?", „*Vrei să repeți*?" etc.);
- stimularea interesului prin punctarea unor aspecte interesante, atractive, inedite în discurs;
- introducerea ocazională a unor anecdote, glume, ironii în discurs pentru a crea o atmosferă agreabilă, receptivă.

Pentru ameliorarea modului de a asculta, M. Dinu [5] consideră că este esențială valorificarea eficientă a decalajului dintre gândire şi vorbire. Cuvintele se rostesc cu o rată de 90 până la 200 de cuvinte pe minut, dar gândirea este mult mai rapidă. Din aceasta cauză putem fi uşor distraşi atunci când ascultăm. Dacă o persoană vorbeşte mai lent, atunci este mai greu de urmărit. Dar o concentrare voluntară asupra subiectului comunicării împiedică întreruperea legăturii cu interlocutorul. Cadrul didactic trebuie să fie conştient că înțelesul comunicării se află şi în comportamentul nonverbal al elevilor săi, ba chiar şi în ceea ce ei omit să transmită, în mod deliberat sau nu, astfel încât trebuie să îşi folosească eficient capacitatea de prelucrare a informațiilor pentru o ascultare totală, deopotrivă critică şi empatică.

A şti să asculți este o componentă importantă a feed-back-ului interactiv care permite reducerea la minimum a deformării mesajului receptat. Ascultarea trebuie educată sistematic, trebuie metamorfozată în capacitatea de receptare corectă printr-o ascultare reală, deoarece favorizează stabilirea relațiilor optime de comunicare şi se situează la baza intercomunicării şi a optimizării procesului educativ.

Referințe bibliografice:

1. Abric J.-Cl. *Psihologia comunicării: teorii şi metode.* Editura Polirom, Iaşi, 2002.
2. Anghel P. *Stiluri şi metode de comunicare.* Editura Aramis, Bucureşti, 2003.
3. Chavigny P. *Arta conversației.* Editura Garamond, Bucureşti, 2003.
4. Ciobanu O. *Comunicarea didactică.* Editura A.S.E., Bucureşti, 2003.
5. Dinu M. *Comunicarea*. Editura Algos, Bucureşti, 2000.
6. Păuş V. A. *Comunicare şi resurse umane*. Editura Polirom, Iaşi, 2006.
7. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Editura Polirom, Iaşi, 2004.
8. Siebert H. *Pedagogie constructivistă*. Editura Institutul European, Iaşi, 2001.
9. Tran V., Stănciugelu I. *Teoria comunicării*. Editura SNSPA, Bucureşti, 2001.

REENGINEERING-UL INSTRUIRII PROFESIONALE A FUNCȚIONARILOR PUBLICI PRIN PRISMA GUVERNĂRII INTELIGENTE

ALEXEI STURZA, *master în management,*
Academia de Administrare Publică (AAP), *drd*.,
Institutul de Economie, Finanțe şi Statistică

Abstract: *The public sector (PS) adopts from the private one progressive theories and practices, such as reengineering and knowledge government (KG), for improving own performance. Knowledge (capital) is considered the most valuable resource for both sectors. Human resources (HR), as human capital (HC) and knowledge possessors, must be continuously educated. Professional training and development (PT&D) of public servants (p/s) is vital for public administration (PA), but it ought to be adapted to the requirements of KG (e-transformation (ET) in Moldova). A specialized reengineering plays a major role in this process.*

Key words: *ET, HC, HR, KG, learning organization, PA, PT&D, PS, p/s, reengineering.*

În ultimele 3 decenii sectorul public (SP), în particular administrația publică (AP), preia creativ din cel privat tot mai multe teorii şi practici progresive, cum ar fi *reengineering* şi guvernare inteligentă (GI sau bazată pe cunoaştere (BPC), în vederea sporirii de performanțe (un raport optim între cost, calitate, productivitate, competitivitate şi valoare adăugată) în activitate. Pentru ambele sectoare ale economiei, cunoaşterea (sau capitalul imaterial, adică cel uman şi intelectual) reprezintă cea mai valoroasă resursă în îndeplinirea eficace şi eficientă a misiunii şi obiectivelor sale organizaționale.

Într-un mediu extern tot mai turbulent aproape orice organizație, ca un sistem socio-economic deschis, trebuie să fie la fel de dinamică, în primul rând, resursele ei umane (RU). Un rol major în crearea, întreținerea şi creşterea capitalului uman îl joacă instruirea profesională a personalului, care include astfel de forme, niveluri şi trepte de învățământ ca formarea şi dezvoltarea acestuia. În cazul autorităților publice (a/p) categoria de bază a RU o constituie *funcționarul public (f/p)* – persoană fizică numită, în condițiile legii, într-o funcție publică [4, art. 2].

În cadrul formării (sau pregătiri) profesionale (inițiale) f/p acumulează cunoştințe teoretice şi practice noi, necesare pentru desfăşurarea activității lor actuale; include obținerea unei calificări inițiale [2, p. 73-74] (de regulă, în cadrul ciclului I (licență) al studiilor universitare).

Spre deosebire de formare, *dezvoltarea sau perfecționarea* (pregătirii) *profesională(e), formarea sau instruirea continuă* (învechit – reciclarea sau ridicarea calificării) este un proces mai complex, având drept scop ameliorarea capacităților existente şi însuşirea de noi cunoştințe, competențe, perceperi şi deprinderi de muncă utile, atât în raport cu poziția actuală, cât şi cu cea viitoare; include de asemenea *poli*- şi *recalificare* [2, p. 73-74]. Dezvoltarea f/p se realizează în cadrul învățământului superior universitar şi postuniversitar (adică pentru adulți sau andragogic), în particular al ciclului II (masterat), uneori III (doctorat) şi chiar postdoctoratului, dar mai frecvent sub formă de cursuri de specializare şi perfecționare.

Ciclul managerial de instruire profesională (continuă) a f/p (IPFP), ca parte integrantă a sistemului de învățământ, include următoarele etape: 1) identificarea şi definirea necesităților; 2) precizarea obiectivelor*;* 3) planificarea procesului (formelor de instruire – cursurilor, programelor, stagiilor, trainingurilor, selectarea şi contractarea furnizorilor/prestatorilor, inclusiv şi celor privați); 4) organizarea şi realizarea activităților; 5) evaluarea rezultatelor; 6) îmbunătățirea şi extinderea activităților viitoare [1, p. 137-138].

IPFP are ca efect *profesionalizarea managementului public* (MP) un proces amplu de atragere, selecție şi creare în cadrul instituțiilor publice (i/p) a unui corp de f/p profesionişti, de carieră (în sens pozitiv), care să exercite funcțiile MP, să aplice metode, tehnici şi abordări, care să conducă la obținerea în i/p a unor performanțe deosebite, răspunzând aşteptărilor celorlalte instituții din cadrul aparatului administrativ şi cetățenilor [1, p. 343-344].

După M. Hammer şi J. Champy, faimoşi autori americani ai bestseller-ului „*Reengineeringul corporației*" şi ideologi ai *reengineering-ului proceselor de afaceri (BPR)*, acesta presupune „reinterpretarea

fundamentală şi reproiectarea (sau redesign-ul) radicală a proceselor de afaceri ale companiilor actuale pentru îmbunătățirea considerabilă a indicatori-cheie ai activității lor: valoare, calitate, servicii şi ritm” [6, p. 32].

GI (i-guvernare, guvernare BPC *(şi inovare), post-electronică sau chiar înțeleaptă)* reprezintă stabilirea politicilor, reglementărilor, instituțiilor, proceselor, structurilor şi capacităților pentru obținerea şi utilizarea cunoştințelor, inovațiilor şi tehnologiilor (KIT) întru ameliorarea calității vieții şi a administrării publice [7, p. 4]. Trebuie din start să delimităm 2 categorii conexe – *guvernarea electronică (e-guvernare sau GE*) şi GI. GE aplicarea tehnologiilor informaționale şi comunicaționale (TIC) în AP întru transformarea proceselor şi relațiilor sale interne şi externe în vederea optimizării executării funcțiilor asumate [7, p. 3]. În plan teoretic, metodologic şi tehnologic GI este net superioară GE, însă prima există mai degrabă ipotetic şi virtual şi va fi mai reală probabil în anii 2020’. Totodată GI este rezultat coerent al *intelectualizării AP* ca proces de adaptare la şi integrare a acesteia la economia şi societatea BPC, transformarea ei în a/p şi f/p care învață permanent, pe parcursul vieții, dezvățându-se de aşa vicii cronice ca birocrație, corupție, lipsă de transparență şi ineficiență.

Noțiunea de GI în RM, ca şi în lume, este încă una puțin cunoscută, chiar şi în rândul experților. În schimb pe larg se utilizează conceptul de GE. În anul 2010 a fost creat Centrul de GE, iar în 2011 a fost aprobat Programul strategic de modernizare tehnologică a guvernării (e-Transformare – ET; în continuare – Programul) cu perioada de implementare 2012-2020, actualizând strategiile precedente şi încercând să edifice GE de generația 2.0, considerată mult mai eficientă, comparativ cu cea tradițională, şi orientată spre cetățeni. Scopul prioritar al Programului constă în creşterea transparenței, performanței şi receptivității Guvernul, datorită investițiilor inteligente în TIC şi utilizării masive a acestora în SP, concretizat în 2 obiective specifice:

a) modernizarea s/p prin digitalizare şi prin reingineria proceselor operaționale. Cetățenii şi mediul de afaceri vor putea accesa mai uşor informațiile şi e-serviciile oferite de a/p centrale prin portalul guvernamental unic (*front office*), accesibile prin diverse canale: Internet, telefonie mobilă, chioşcuri, terminale interactive etc.
b) eficientizarea guvernării prin asigurarea interoperabilității sistemelor TIC, precum şi prin consolidarea şi reutilizarea resurselor TIC. I/p vor depăşi izolarea departamentală şi vor opera şi interacționa pe o platformă tehnologică comună. Cetățenii vor oferi a/p datele personale doar o singură dată, iar i/p le vor reutiliza pentru prestarea serviciilor publice (s/p).

Reingineria s/p şi a proceselor operaționale prevede următoarele măsuri:

1. Procesul de ET presupune nu doar digitalizarea s/p existente, ci şi reformarea şi reingineria acestora. S/p vor fi revizuite, astfel încât procesele ineficiente, fragmentare sau învechite să fie sistate, iar procesele şi serviciile actuale să fie regrupate, pentru a oferi confort maxim, costuri minime şi interacțiune facilă între stat şi cetățeni.
2. TIC vor permite integrarea interdepartamentală şi oferirea unor s/p pentru cetățeni şi mediul de afaceri prin asigurarea interoperabilității sistemelor TIC şi partajarea resurselor TIC.
3. Va fi elaborat un plan pentru digitalizarea back-office (internă a AP), care va include inventarierea resurselor TIC existente din SP şi evaluarea modului de utilizare a acestora [3].

Reengineeringul (sau reingineria) IPFP prin prisma GI (*RIPFPGI*) înseamnă transformarea procesului de afaceri sau operațional în cauză într-un s/p inovator şi optim, destinat personalului de bază al AP ca clienții săi interni şi contribuind la eficientizarea sinergică a altor s/p pentru toate categoriile de beneficiari.

Reengineeringul dat implică şi reconfigurarea, remodelarea sau reprogramarea inteligentă a modului de viață şi a culturii personale, manageriale şi corporative a f/p, adică a mentalității (modului de gândire, de învățare, de luare a deciziilor, de soluționare a problemelor), atitudinilor, convingerilor, valorilor, comunicării (modului de exprimare, relațiilor sociale) şi comportamentului (modului de acțiune, de activitate a) lor.

RIPFPGI necesită şi adaptarea respectivă a conţinuturilor educaţionale. Un rol deosebit, desigur, aici se acordă formării şi dezvoltării competenţelor digitale ale f/p. RM se va alinia la cele mai bune practici în dezvoltarea capacităţilor TIC ale UE, descrise în Agenda digitală pentru Europa. Totodată, RM se va include în programe de instruire internaţionale, inclusiv şi cele ale UE, pentru a dezvolta abilităţile f/p. SP va fi asigurat cu specialişti de calitate în TIC prin:

- Lansarea programelor de consolidare a capacităţilor pentru managerii TIC şi coordonatorii pentru ET;
- Promovarea managementului cunoaşterii pentru managerii TIC, coordonatorii pentru ET şi alte categorii de f/p;
- Adaptarea planurilor de studii universitare în domeniul TIC la cerinţele profesionale ale SP;
- Programe de stagiu în parteneriat cu universităţile în scopul atragerii tinerelor talente din domeniul TIC în SP;
- Includerea componentei TIC în planurile generale de dezvoltare a RU ale a/p;
- Crearea competenţelor de management al proiectelor şi achiziţii TIC;
- Adoptarea formalizată a carierei în TIC pentru atragerea şi reţinerea talentelor TIC în SP;
- Dezvoltarea unui cadru competitiv şi a unei scheme de stimulente pentru personalul TIC din SP [3].

De asemenea contează mult şi competenţele lingvistice (mai ales în condiţiile globalizării) şi cele speciale (în dependenţă de profilul a/p) ale f/p, care pot fi dezvoltate inclusiv şi pe făgaşul utilizării TIC avansate, cum ar fi: studii la distanţă, conferinţe video, medii virtuale de instruire, comunităţi de practică, reţele de socializare, table interactive ş.a.

Finalitatea RIPFPGI rezidă în optimizarea sistemului de lanţuri valorice ale tuturor participanţilor (f/p, a/p, furnizori, finanţatori (contribuabili, donatori, mai ales internaţionali) şi beneficiari finali – cetăţeni, mediul de afaceri, ONG) după aşa parametri ca cost, calitate şi timp.

Concluzii

RIPFPGI prezumă profesionalizarea şi intelectualizarea AP, iar instruirea dată poate fi conceptualizată ca un s/p optimizabil, BPC şi inovare, strategic şi de lungă durată, sau ca investiţii cu randament sporit în capitalul uman al AP şi al ţării în ansamblu.

Referinţe bibliografice:

1. Androniceanu A. *Noutăţi în managementul public*. ASE, Bucureşti, 2003.
2. Cojocaru S. *Managementul resurselor umane*. AAP, Chişinău, 1998.
3. *Hotărârea Guvernului RM cu privire la aprobarea Programului strategic de modernizare tehnologică a guvernării (e-Transformare).* Nr. 710 din 20.09.2011. In: MO al RM, 23.09.2011, nr. 156-159, art. 780.
4. *Legea cu privire la funcţia publică şi statutul funcţionarului public*. Nr. 158 din 04.07.2008. In: MO al RM, 23.12.2008, nr. 230-232, art. 840.
5. *Legea învăţământului*. Nr. 547 din 21.07.1995. In: Monitorul Oficial (MO) al RM, 09.11.1995, nr. 062, art. 692.
6. Hammer M., Champy J. *Reengineering the Corporation: A Manifest of Business Revolution*. Harper Business, New York, 1993. 223 p.
7. Schwarz S. *Knowledge Management in Government Organizations and Programmes – Basic Understanding and Principles. Training Materials,* August 2008. 10 p. http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan031579.pdf (vizitat la 25.06.2012).

**IMPLICAREA PROFESORULUI/ FORMATORULUI
ÎN PROGRAMELE DE FORMARE ALE ADULȚILOR**

COSTEL MITU, *lector univ. doctor,*
Universitatea „Ovidius”, Constanța, **România**

Abstract: *Within the socio-economical context, Romania proposes the alignment of education to European and international standards. The main role of teachers / trainers is to develop / to conduct educational activities to facilitate the participation of a large number of subjects, to develop the ability to think, to put into practice the learned content in an efficient manner.*

We propose some programs, highlighting features and barriers that can occur, but must be removed.

În contextul social-economic complex şi solicitant, marcat de eforturile de integrare în structurile europene, România îşi propune ca obiect major alinierea învățământului la toate nivelele standardelor europene şi internaționale.

Raportul OECD „Profesorii pentru şcolile de mâine – Analiza indicatorilor educației mondiale” subliniază faptul că societatea manifestă aşteptări mari de la profesori. Acestea nu sunt numai la nivelul instruirii copiilor, ci şi instruirii adulților, în cadrul căreia profesorul devine formator.

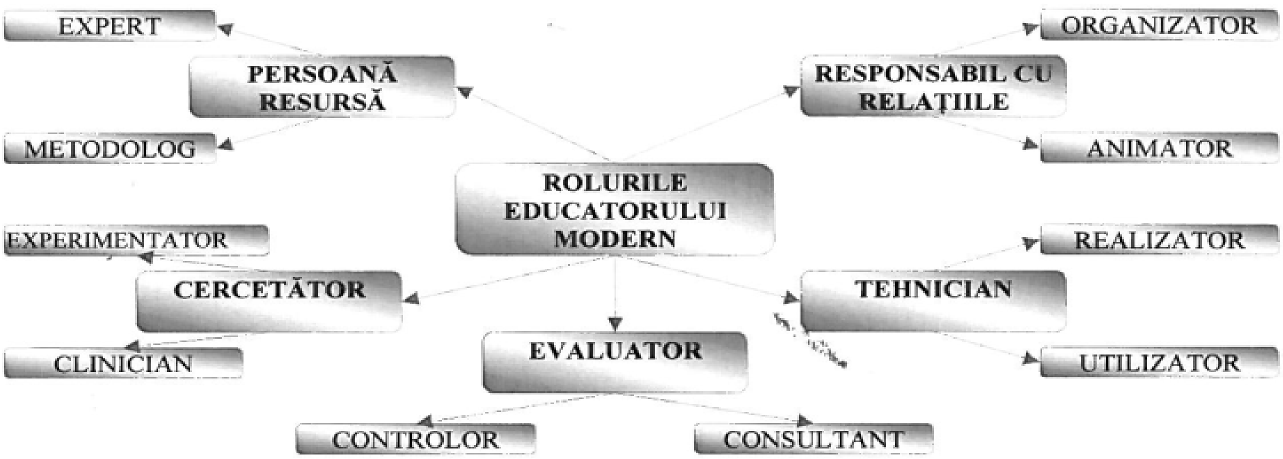
În literatura de specialitate există numeroase portretizări ale profesorului/formatorului; mergând în general pe aceeaşi dimensiune:

- dimensiunea cognitiv-axiologică;
- dimensiunea motivațional-atitudinală;
- dimensiunea acțional-strategică.

Când profesează, personalitatea profesorului, deci şi a formatorului, trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte:

- pregătirea ştiințifică, cultura generală, adică trebuie să aibă competențe ştiințifice şi de specialitate;
- cultura psiho-pedagogică, adică competențe psiho-pedagogice;
- calitățile determinate de activitatea sa: calități atitudinale, aptitudinale, tact pedagogic, stil educațional şi conştiința responsabilității, bun organizator, strateg, motivator, adică competențe psiho-sociale şi relaționale, manageriale şi instituționale.

Pornind de la acestea, rolurile pe care şi le asumă profesorul educator sunt diverse: tehnician, practician reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model de comportament, creator de situații de învățare, evaluator, terapeut etc. *Rolurile* educatorului modern au fost analizate şi prezentate schematic de Andre de Peretti [1] astfel:



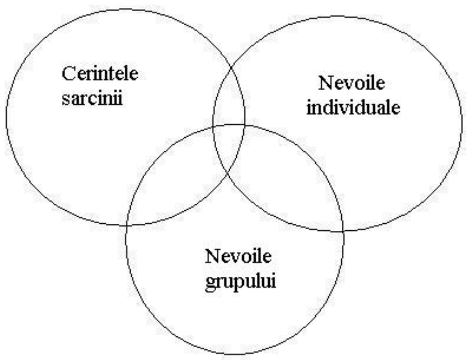
Pornind de la aceste aspecte, o atenție deosebită trebuie dată stilului educațional. D. Potolea definește stilul educațional ca fiind „asociat comportamentului, se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiune, prezintă o anumită consistență internă, o stabilitate relativă și apare ca produs al personalității principiilor și normelor care definesc activitatea instructiv-educativă". Ca și procesul de instruire cu copiii, și instruirea adulților presupune o relație de conducere, liderul fiind profesorul/formatorul, rol care determină diferite stiluri de conducere a activității. Astfel, se pot distinge următoarele stiluri de conducere: stilul autoritar, stilul democratic şi stilul *laissez-faire*.

Rolul principal al profesorului/formatorului este de a elabora/ desfăşura acțiuni educaționale care să faciliteze participarea unui număr cât mai mare de subiecți, cărora să le dezvolte capacitatea de a gândi, de a pune în practică conținutul însuşit într-un mod cât mai eficient.

Pentru a atinge acestea, profesorul/formatorul trebuie, în primul rând, să facă o analiză cât mai profundă a nevoilor de formare a celor ce participă. După o analiză minuțioasă poate să încorporeze acestea în cadrul programului pe anumite seturi şi să facă o selecție a conținutului şi o pregătire a acestuia pentru satisfacerea nevoilor şi pentru îmbogățirea cunoştințelor. Următorul pas este selectarea unor metode/mijloace/instrumente care să-i ajute pe participanți să învețe eficient. La finalul unei sesiuni sau a unei etape în formare trebuie să aibă loc evaluarea şi reevaluarea obiectivelor pentru a se vedea dacă au fost cele mai bune pentru atingerea scopului propus.

Participanții aduc cu ei experiențe de zi cu zi, trăite sau aflate de la alții, acestea fiind atât pozitive, cât şi negative, iar profesorul/formatorul trebuie să țină seama de acestea în cadrul pregătirii şi elaborării unui/unor programe de formare. De aceea programele pentru adulți trebuie să dețină următoarele caracteristici:

a) În cadrul unui program trebuie creată o atmosferă relaxantă, pentru menținerea unui climat de respect între formator şi participanți, dar şi între participanți şi de aceea profesorul/formatorul trebuie să stabilească nişte reguli de bază de la început.
b) Trebuie de luat în calcul şi cunoştințele participanților ce determină modul de abordare în cadrul unui program.
c) Cursul trebuie creat pe baza unei corelații între ce doresc participanții şi starea/dispoziția lor de a participa la formare. În acest sens, formatorul se va folosi de nevoile participanților şi le va utiliza ca motivație. Profesorii trebuie să aibă în acest sens o dezvoltată abilitate de concentrare, să gândească clar, să fie expliciți, să fie motivați. Ei înşişi vor trebui să înțeleagă sarcinile de lucru, obiectivele, greutățile, limita de înțelegere a fiecăruia în parte, dar şi a întregului grup.



d) Cunoştințele învățate trebuie să fie explicate imediat. Adulții îşi vor însuşi conținuturile mai bine, dacă vor şti că acestea au aplicabilitate imediată.
e) Profesorul va implica participanții în rezolvarea unor probleme pentru că aceasta îi va ajuta în rezolvarea situațiilor concrete.
f) Participanții trebuie să fie activi, iar în acest sens, profesorul/formatorul va alege metode/tehnici/mijloace care să-l implice activ pe participant în toate aspectele învățării şi să existe o colaborare între ei. Profesorul va implica participantul în mod permanent în activitate şi-l va evalua continuu.

g) Participanții trebuie să reflecteze la finalul cursului asupra studiului de caz, rezultatelor, concluziilor. Acest fapt creează o învățare aprofundată în mod personal pentru adulți. O metoda principală în educarea adulților, în acest sens este experimentarea.
h) Profesorul/formatorul va asigura o baza pentru o învățare continuă a adulților, fie prin încurajarea ideilor pe care le au participanții, fie prin o analiza aprofundată a materialelor prezentate.

Un program de formare a adulților ce s-a desfăşurat cu succes este proiectul catihetic „Calea mântuirii" inițiat de Patriarhia Româna şi s-a adresat persoanelor între 18 şi 80 de ani. Scopul proiectului a fost de catehizare a adulților într-un spațiu familiar, cu o abordare interactivă, ce vizează integrarea familiei în comunitatea bisericească.

Problemele sau minusurile care apar în cadrul unui program de formare sunt:

i) Contradicția – care are ca rezultat frustrarea participanților pentru că li se cere imposibilul.
j) Accentuarea numai a unor aspecte – rezultatul e atenția numai pe anumite aspecte în detrimentul altora, poate la fel de importante.
k) Obiectivele/standardele de neatins – determină scăderea stării morale şi participanții devin descurajați.
l) Competiția dintre participanți – poate determina o atmosferă tensionată, ceea ce duce la însuşirea cunoştințelor cu multe lacune.
m) Evaluarea subiectivă sau evaluarea unor aspecte neimportante – participanții se vor revolta în cazul unei evaluări incorecte, iar evaluarea numai a unor aspecte este o pierdere.

Înlăturarea tuturor acestor bariere şi implicarea profesorului în toate caracteristicile descrise nu numai pentru participanți, dar şi pentru sine duce la finalizarea cu succes a unui program de formare pentru adulți.

Referințe bibliografice:

1. A.de Peretti *Educația în schimbare*. Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996.
2. *Formarea formatorilor*. Manual de pregătire. Institutul Internațional de Drept al Dezvoltării, Roma, Italia, iunie, 2002.
3. *Structuri, strategii şi performanțe în învățământ*. Editura Academiei, Bucureşti, 1989.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕГО ЭЛЕМЕНТА ОБЩЕСТВА

БОГДАН СУСЬ, *доктор пед. наук*, *профессор*,
Национальный технический университет Украины
„Киевский политехнический инситиут"

Abstract: *The paper shows that in order to optimize the education of a comprehensive personality in the conditions of the global revolution in information processing, emphasis should be on developing a sense of responsibility for the society, to which the person belongs, i.e. the education of the citizen. Remarkably, the sense of responsibility for the human civilization also should be developed.*

Постановка проблемы. Образование необходимо для развития общества, поэтому организация системы образования – задача государства, которое и определяет направление его развития. Поскольку в современном мире существует большое количество государств и все они активно взаимодействуют между собой, возникает проблема развития личности, конкретной сообщности, а также развития всей цивилизации в глобальном измерении. При наличии таких конкурирующих условий необходимо выбирать оптимальные условия организации образования.

Обсуждение проблемы. Современная наука в ее философском аспекте объясняет, что в основе мироздания находится материя, которая существует в двух видах – вещества и поля. Вещество – это то, из чего состоим мы и окружающие нас тела. Привычным признаком вещества является

наличие у него массы. Поле – нечто виртуальное и с ним наше взаимодействие особое. Это – свет, электромагнитные волны, гравитация. Еще очень важным свойством материи является также то, что она находится в непрерывном движении. Однако из этой философской картины мироздания выпадает одна очень важная особенность, которая в принципе известна, но ее как бы не замечают. Это то обстоятельство, что **материя не просто находится в движении, а может переходить из одного вида в другой – из вещества в поле и из состояния поля – в вещество.** По нашему представлению благодаря именно такому движению мир находится в постоянном развитии, что определяет возможность существования материи в живом виде. **Живое отличается от неживого тем, что оно находится в развитии.** Развивается семечко яблони, рыбка, птичка, человек, общество. **Развиваться – это свойство живого**. И как только живое перестает развиваться, оно становится неживым. Развитие живого определяется законами развития и происходит в условиях жесткой конкуренции с неживым. Поэтому **в природе идет непрерывный процесс развития живого и проникновения его в сферы неживой материи.** Это относится как к простейшим формам живого, так и к сложным системам и высшей его форме – к обществу.

Общество как живое образование состоит из индивидов – членов общества. Очевидно, что **развитие общества определяется развитием его членов**. Высшей целью современной педагогики как составляющей системы образования провозглашается всестороннее развитие личности**.** Конечно, это правильно. Потому что только через образованных членов общества возможно развитие общества в целом. Но при таком подходе к развитию личности без учета ее **ответственности за общество** нарушается принцип оптимизации образования. Необходимость оптимизации возникает в конкурирующих условиях, когда нужно выбрать наиболее благоприятный вариант. В данном же случае конкуренция отсутствует и воспитание членов общества только как личностей может привести к остановке развития общества или даже к его деградации. Дело в том, что задачей педагогики кроме воспитания личности является также **воспитание гражданина**. Кто такой гражданин? **Гражданин – это член общества**, **у которого развито чувство ответственности за судьбу общества,** в котором он живет. Именно воспитание гражданина создает конкурентные условия в образовании. Поэтому общество, заботясь о развитии его членов, из которых оно состоит, должно думать о воспитании гражданина. Для общества в целом воспитание гражданина даже более важная задача, чем воспитание личности, поскольку личность, не имеющая ответственности за судьбу общества, в котором она находится, может не содействовать развитию общества, может выйти из него и перейти в другое общество. Таким образом, мы приходим к истокам патриотизма и его целесообразности с точки зрения развития личности и общества. В прошлые исторические времена из-за жестокой конкуренции между разными обществами возникали войны и понятие патриотизма было абсолютизировано. Интересы общества в таких условиях превалировали над интересами личности. Но в наше время тотальной информатизации обществ и цивилизации возникли другие условия, определяющие как развитие обществ в отдельности, так и мировой цивилизации в целом. Люди стали понимать, что они живут в ограниченном пространстве, которым является Земля, и они ответственны не только за свое сообщество, свое государство, но также за всю мировую цивилизацию. В связи с этим возникают другие условия для развития личности, общества, мировой цивилизации. Стало понятным, что **конкуренция должна происходить не в направлении подавления одного общества другим, а в условиях оптимизации** – то есть согласованного развития всех составляющих процесса развития как в отдельной стране, так и в мировом масштабе. В условиях оптимизации важно понимать истинный смысл таких понятий, как *патриот*, *манкурт*, *космополит*, характеризующих членов общества. Манкурт – человек, у которого нет чувства национальной принадлежности, нет ответственности за сообщество, в котором он живет, поэтому он фактически не является гражданином. Космополит тоже не уважает ценностей общества, в котором вырос, и живет, не чувствуя ответственности за судьбу своей отчизны, считая себя гражданином мира [1; 2]. Надо отметить противоречивость позиции космополита, потому что уж очень неестественно быть обеспокоенным за судьбу всего человечества, пренебрегая интересами своего народа и государства.

В действительности в условиях учета глобальных интересов понятие патриотизма не нивелируется, а становится объективно необходимым, потому что развитие мировой цивилизации происходит через развитие всех ее частей, то есть каждой отдельной страны. Это значит, что **в условиях глобализации сохраняется необходимость воспитания всестороннего развития личности и воспитания ее ответственности за свое сообщество как гражданина.** Некоторые всесторонне развитые личности приходят к пониманию своей **ответственности за судьбу своего народа в рамках мировой цивилизации**. Именно такие люди способны содействовать развитию не только своего народа, но и мировой цивилизации. Они, будучи патриотами своего государства, становятся патриотами всего мира. О таких говорят: „Человек Мира". Мы знаем такие имена: Гомер, Галилей, Коперник, Ньютон, Рембрандт, Леонардо да Винчи, Бетховен, Лист, Эйнштейн, Королев… Их знают во всех странах Земли. Они одновременно являются представителями культуры своего народа и общечеловеческой культуры.

Анализируя особенности организации образования для общества, основанного на познании, в условиях всеобщей информатизации, приходим к выводу о необходимости оптимизации процесса образования в направлениях **личность** – ***гражданин***, а также **гражданин страны** – ***гражданин мира.*** В развитых странах мира воспитанию у личности чувства гражданина, гордости и ответственности за свою страну, за ее развитие придают большое значение. В прошлом в Советском Союзе воспитанию патриотизма уделялось особое внимание. Но в нынешнее время не все считают, что важной задачей образования является воспитание гражданина. В Украине, например, в новых учебных пособиях по педагогике о воспитании гражданина говорится разве что вскользь, а основной задачей педагогики определяется воспитание всесторонне развитой личности. Несомненно, что всесторонне развитую личность необходимо воспитывать, но эта личность должна иметь чувство ответственности за общество, где она получила такое воспитание, содействовать его развитию, должна быть гражданином своей страны. Всесторонне развитая личность должна понимать, что через развитие своей страны она причастна к развитию мировой цивилизации. Это значит, что существуют конкурентные условия по линии „**моя страна** – ***мировая цивилизация***", поэтому существует необходимость оптимального решения этой проблемы образования, над чем должны работать ученые и педагоги.

Выводы. Целью оптимизации образования в условиях глобальной информатизации при воспитании всесторонне развитой личности акцент нужно делать на развитие чувства ответственности за общество, к которому принадлежит личность, то есть на воспитание гражданина. Однако необходимо также воспитание ответственности за человеческую цивилизацию.

Библиография:

1. Пустовіт Л.О., Скопненко О.І., Сюта Г.М., Цимбалюк Т.В. *Словник іншомовних слів.* Довіра., Київ, 2000.
2. *Сучасний тлумачний словник української мови*. / За заг. ред. д-ра філол. наук В.В. Дубічинського. ВД „ШКОЛА", Х., 2006.

ANALIZA IMPLEMENTĂRII SEI ÎN PERSPECTIVA OPTIMIZĂRII ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PENTRU O SOCIETATE AXATĂ PE CUNOAŞTERE

IRINA VLĂDULESCU;
FELIX GODEANU, *profesor*,
Colegiul Naţional Economic „Gheorghe Chiţu", Craiova, **România**

Abstract: *Between 2001 and 2009 a large project – Computerized Romanian Educational System – has been implemented, a project that is still far away from what a project intended to optimize the education for a knowledge-based society should be.*

Thus, in the following paper, we analyzed the achievements of the Ministry of Education in computerizing the system, issuing relevant opinions about the process of implementing that huge project and some of its impacts.

Implementarea Sistemului Educaţional Informatizat Românesc

Sistemul educaţional informatizat (SEI) este „un program guvernamental destinat punerii la dispoziţia învăţământului preuniversitar a unor platforme informatice, constând din reţele de calculatoare, software, destinat informatizării procesului de învăţământ şi module de conţinut educaţional. De asemenea, în cadrul SEI au fost realizate proiecte de conectare a şcolilor la Internet şi proiecte în domeniul organizării de examene naţionale, admiteri în licee şi altele. Informatizarea sistemului de învăţământ este prevăzută atât în programul de guvernare, cât şi în capitolul (închis) referitor la educaţie din cadrul negocierilor de aderare la Uniunea Europeană, ca o prioritate pe termen scurt şi mediu" [5].

Pentru implementarea acestui program Ministerul Educaţiei a ales firma SIVECO, o firma care în anul 2001, atunci când a fost demarat proiectul, avea o vechime de numai 8 ani, de la înfiinţare, în dezvoltarea de software, iar primul „proiect de anvergura, în consorţiu" [6], îl obţinuse în anul 1998, proiect prin care s-a realizat informatizarea Administraţiei Porturilor Maritime Constanţa. Acest fapt nu a constituit vreun impediment, pentru acordarea acestui proiect, de câteva sute de milioane de euro/an[3][4] - în ceea ce priveşte dotarea software a învăţământului, dar şi într-un domeniu de activitate extern acestei firme [6] (dotarea hardware a şcolilor).

Programul s-a desfăşurat în mai multe etape [5] de implementare:

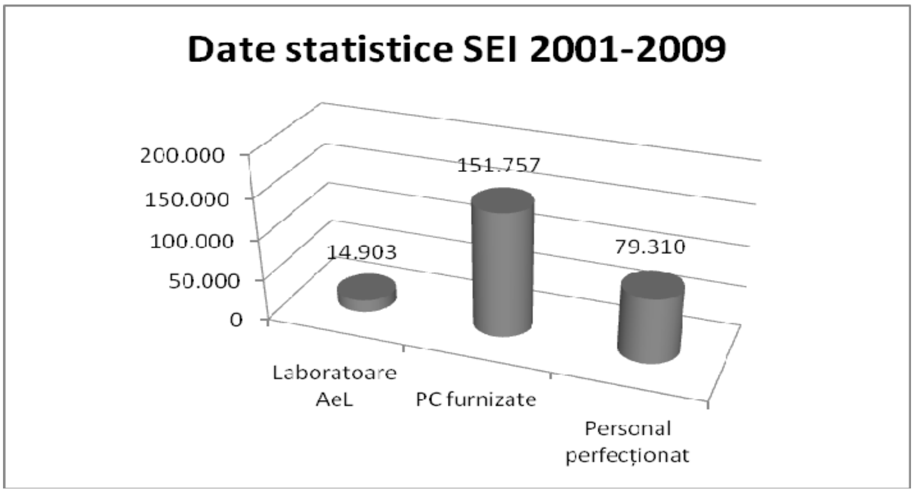
I. Etapa pilot (2001-2002) – au fost furnizate 120 de laboratoare AeL, creat portalul http://www.portal.edu.ro şi au fost realizate câteva proiecte software;
II. Etapa a II-a (2003) – au fost furnizate 1.100 laboratoare AeL, au fost instruiţi administratorii de reţea şi perfecţionate peste 15.000[5] cadre didactice, a fost creat situl http://titularizare.edu.ro;
III. Etapa a III-a (2004) – au fost instruiţi 5.000 de profesori, au fost furnizate 290 de platforme informatizate complete;
IV. Etapa a IV-a (2005-2008) – au fost furnizate 3.228 de laboratoare pentru şcolile generale şi 42 de centre judeţene de instruire, a fost actualizat hardware-ul din primele 120 de laboratoare, implementate în perioada pilot, au fost dotate 1.000 de unităţi şcolare cu hardware pentru personalul administrativ;
V. Achiziţionarea de software pentru şcolile din învăţământul preuniversitar (2007-2008) – au fost dotate cu laboratoare AeL 1.974 de şcoli din mediul rural – 33.813 PC de tip desktop, laptop şi servere şi au fost instruiţi 16.500 de profesori;
VI. Achiziţia de laboratoare AeL (2008-2009) – au fost dotate 8.191 de şcoli, cu 79.284 PC de tip desktop, laptop şi servere, 42.810 profesori au fost instruiţi în utilizarea IT şi AeL etc.

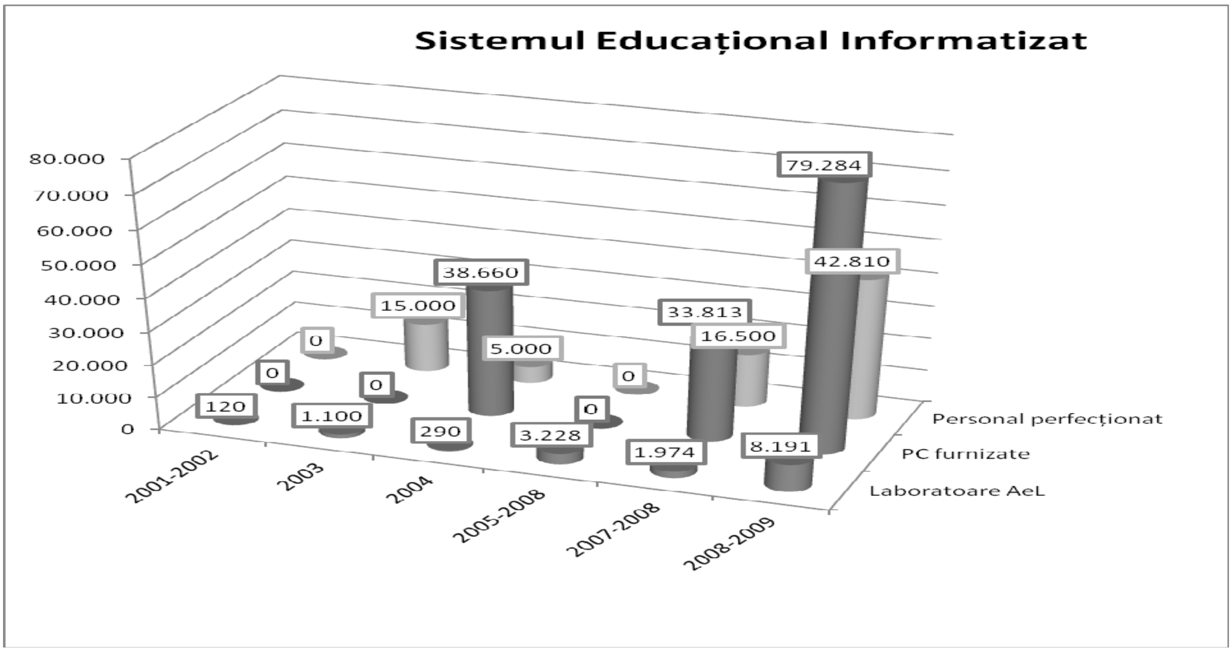
[3] Contractul este secretizat, in ciuda faptului ca este realizat din surse bugetare – însă previzonez că valoarea contractului a depăşit în cei 8 ani de implementare 1 miliard de euro).

[4] Colaborarea dintre SIVECO şi MECTS se pare ca a fost una păguboasă, pentru MECTS, atât din punct de vedere al software-ului, cât şi al hardware-ului achiziţionat, ţinând cont de raportul performanţă/preţ, mai mult se pare că în domeniul perfecţionării a fost vorba şi de o dublă plată – atât din fonduri guvernamentale, cât şi din fonduri comunitare.

Chiar dacă din cifrele adunate, din sursele existente pe net, observăm că este vorba de un proiect impresionant, totuşi realizarea unui sistem educaţional informatizat, performant şi calitativ este departe de a se fi realizat, deoarece implementarea centralizată nu a putut să ţină cont de particularităţile unităţilor şcolare şi necesităţilor individuale, mai ales în ceea ce priveşte dotarea software, a laboratoarelor, fapt ce a făcut ca unele laboratoare să fie inoperabile datorită lipsei de personal calificat disponibil în unitatea şcolară (mai ales în mediul rural).

Mai jos sunt prezentate, sub forma unor diagrame[6], cifrele privind laboratoarele SEI, dotarea hardware şi perfecţionarea personalului ce va utiliza aceste laboratoare:





Analiza dotării hardware a laboratoarelor SEI

Conform informaţiilor existente în suportul de curs – „Administrarea reţelelor de calculatoare şi a laboratoarelor informatice SEI" [4, p. 105-106], laboratoarele din unităţile învăţământului preuniversitar au fost dotate hardware astfel:

[6] Nu suntem siguri dacă cifrele sunt reale, deoarece am avut acces doar la informaţiile publicitare ale SIVECO SA România

DOTARE LABORATOARE							
Echipament IT	**Tip laborator**						
	I (1)	II (4+1)	III (10+1)	IV (15+1)	V (20+1)	VI (25+1)	VII (2 x (25+1)
Server	0	1	1	1	1	1	2
PC desktop	1	4	10	15	20	25	50
Laptop	0	0	0	1	1	1	1
Switch	0	1	1	1	1	1	2
UPS	0	0	1	1	1	1	2
Video Proiector	0	0	0	1	1	1	1

CONFIGURAȚIE SERVERE & PC	
Tip unitate	Dotări
SERVER tip I	Intel Dual Core 1,6 GHZ, 2 GB RAM, HDD - 250 GB SATA, 7200 rpm, DVD-RW, Ethernet 10/100/1000 Mbs, tastatură ro, mouse optic, adaptor grafic 256 MB RAM, Monitor TFT 17”
Server tip II-VII	Intel Dual Core 2 GHZ, 4 GB RAM, HDD - 2x250 GB SATA, 7200 rpm, DVD-RW, Ethernet 10/100/1000 Mbs, tastatură ro, mouse optic, adaptor grafic 256 MB RAM, Monitor TFT 17”
PC desktop	Intel Dual Core 1,6 GHZ, 2 GB RAM, HDD - 80 GB SATA, 7200 rpm, DVD-RW, Ethernet 10/100/1000 Mbs, tastatură ro, mouse optic, adaptor grafic 256 MB RAM, Monitor TFT 17”

Din datele culese observăm faptul că SEI, în acest moment, are o configuraţie hardware bună, cu menţiunea că accesul elevilor în laboratoarele IT, în afara orelor de informatică, mai ales în şcolile mari, este deficitar şi într-o proporţie insignifiantă (aproximativ 2-10 %, din numărul total de ore, în funcţie de profilul studiat).

Analiza dotării software a laboratoarelor SEI

Conform informaţiilor existente în suportul de curs – „Administrarea reţelelor de calculatoare şi a laboratoarelor informatice SEI” [4, p. 106-107], laboratoarele din unităţile învăţământului preuniversitar au fost dotate software astfel:

SOFTWARE	Descriere
Microsoft Windows Vista Business Romanian	Sistem de operare [1]
Microsoft Office Pro Plus 2007 Win 32 Romanian OLP NL AE	Suita de aplicaţii office [2]
Microsoft SQL CAL 2005 English OLP NL AE Device CAL	SO Server
Microsoft SQL Svr Standard Edtn 2005 Win32 English OLP NL AE	SO Server
Microsoft Windows Server CAL 2008 Single Langage OLP NL AE Device CAL	SO Server
Microsoft Windows Server Standard w/o Hyper-V 2008 Single Langage OLP NL AE	SO Server
NOD32 Professional Edition	Antivirus
AeL	Software eLearning
Java Runtime Environment	Program gratuit
Adobe Acrobat Reader	Program gratuit – cititor pdf
Java3D	Program gratuit
Adobe Flash Player	Program gratuit
Cult3D	Program gratuit
Blaxxun Contact	Program gratuit
Cortona VRML Client	Program gratuit

Din analiza software-ului achiziţionat în cadrul SEI şi a programelor şcolare de Tehnologia Informaţiilor şi a Comunicaţiilor [3] observăm că nu se justifică sumele cheltuite cu achiziţionarea software-ului în majoritatea cazurilor, deoarece unităţile şcolare interesate este necesar să-şi achiziţioneze softurile speciale necesare parcurgerii programelor şcolare. Astfel, pentru clasa a 12-a ar fi nevoie, ca unele licee să achiziţioneze licenţă pentru programe de editare html (cum ar fi Macromedia Dreamweawer), iar pentru a fi în pas cu dezvoltarea tehnologiei, profesorii de TIC, ar fi necesar să fie perfecţionaţi pentru a răspunde cerinţelor pieţei – să aibă acces la cursuri privind realizarea paginilor web, folosind tehnologia php şi MySQL. În aceiaşi logică, pentru a corespunde programei, un profesor ce predă TIC la clasa a XI-a, în liceele de profil umanist, specializarea filologie, ar trebui să aibă licenţă pentru un program profesionist de editare reviste – exemplu QxPress, iar profesorii să fie perfecţionaţi pentru utilizarea acestui program.

Concluzii

Sistemul Educaţional Informatizat Românesc, în acest moment, nu corespunde necesităţilor şi cerinţelor europene în vederea optimizării învăţământului pentru dezvoltarea unei societăţi axate pe cunoaştere, sumele imense, cheltuite de către Ministerul Educaţiei, într-un proiect acordat unei firme tinere, fără o experienţă reală, nefiind justificate mai ales din perspectiva raportului calitate/ preţ, în ceea ce priveşte dotarea hardware şi software a unităţilor şcolare, dar mai ales în ceea ce priveşte perfecţionarea personalului ce va folosi aceste laboratoare informatizate. Considerăm că, cel puţin pe viitor, proiectele şi programele MECTS de dezvoltare/ perfecţionare a resurselor umane să se realizeze într-un mod transparent, îndreptându-se spre firme ce au experienţă în domeniul vizat şi spre atragerea de resurse umane capabile de a ţine pasul cu ritmul alert, impus de dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaţiei şi comunicării.

De altfel, în acest domeniu, va fi important ca revizuirea programelor să se realizeze anual sau să fie descentralizate/ stabilite prin CDŞ, pentru a răspunde în mod ferm cerinţelor pieţei muncii locale şi regionale, în primul rând şi mai apoi cerinţelor naţionale şi internaţionale.

Referinţe bibliografice:

1. Microsoft Romania. *Microsoft Vista.* http://windows.microsoft.com/ro-ro/windows-vista/products/compare?T1=tab05 (accesat august 26, 2012).
2. Microsoft Romania. *Primele 10 beneficii ale Microsoft Office Professional Plus 2007.* http://office.microsoft.com/ro-ro/suites/primele-10-beneficii-ale-microsoft-office-professional-plus-2007-HA010165518.aspx (accesat august 2012).
3. Ministerul Educaţiei România. *Programe şcolare TIC.* http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c556+592++/ (accesat august 26, 2012).
4. SIVECO ROMANIA. *Administrarea reţelelor de calculatoare şi a laboratoarelor informatice SEI - Suport de curs.* Tipografia FMZ SRL, Bucureşti, 2012.
5. SIVECO ROMANIA. *Ce este SEI?* http://portal.edu.ro/index.php/articles/c1161 (accesat august 26, 2012).
6. SIVECO ROMANIA. *Istoric.* http://www.siveco.ro/despre-siveco-romania/istoric.html (accesat august 26, 2012).
7. SIVECO ROMANIA. *Portal SEI.* http://www.portal.edu.ro (accesat august 26, 2012).
8. SIVECO ROMANIA *Titularizare.* http://titularizare.edu.ro (accesat august 26, 2012).

CONDIȚII ALE OPTIMIZĂRII RELAȚIEI PROFESOR-ELEV

MONICA MORARU, *lector univ. doctor;*
CLAUDIA SIMONA POPA *lector univ. doctor,*
Universitatea „Ovidius”, Constanța, **România**

Abstract: *Efficiency of education depends largely on the quality of teacher-student relationship. This must be one of alliance, participation and mutual cooperation, making it possible to express ideas and feelings, values and beliefs, in a word, communication. It is essential to develop a reliable empathetic relationship with students, mutual trust, mutual respect, mutual availability.*

Optimizing the teacher-student relationship is conditional active involvement aware and responsible of all educational factors - family, school, community - training and development in the socio-cultural and professional. A focus on student experience, the cultivation of its qualities and skills, show concern for valuing human dignity of those who devote their lives through education modeling human personality. Student acceptance as inherently valuable person with that expected availability to be achieved favorable context should guide the teacher always work along the way of becoming human.

Trăim sub semnul accelerației istorice, după cum plastic se exprima, acum câteva decenii, filosoful francez Gaston Berger. Omul contemporan trebuie să fie şi, în mod real, este într-o continuă alertă, prevăzător, temător, dar niciodată pe deplin pregătit pentru viață. Evenimentele îl preced mai mult ca oricând şi cu toată precauția cu care a fost înarmat, omul zilelor noastre nu este pregătit să îşi întâmpine destinul socio-cultural şi spiritual.

În acest context postmodern, profesorul este chemat să-şi ducă la îndeplinire vocația pedagogică, să reprezinte cu demnitate comunitatea socială al cărei reprezentant este. Din acest punct de vedere, profesia didactică este deosebit de solicitantă. Cadrul didactic este, în aceeaşi măsură educator, formator, evaluator, dar şi partener al elevilor şi părinților în acțiunea de formare şi integrare socio-profesională.

Profesorul trebuie să aibă conştiința misiunii sale pedagogice. Aceasta implică, însă, cunoaşterea propriilor resurse interioare, a responsabilităților şi aspirațiilor profesionale, a aptitudinilor şi limitelor în lucrul cu sine, dar şi cu ceilalți. În acest sens, formarea inițială şi continuă a cadrelor didactice prin activități metodico-ştiințifice şi psihopedagogice, simpozioane, conferințe, sesiuni de comunicări, mese rotunde, programe de perfecționare reprezintă un important obiectiv pedagogic. Prin această pregătire creşte rolul profesional şi se conştientizează responsabilitățile cadrului didactic, aici şi acum, dar şi în perspectivă.

Optimizarea relației profesor-elev este condiționată de implicarea activă, conştientă şi responsabilă a tuturor factorilor educaționali – familie, şcoală, comunitate - în procesul de formare şi dezvoltare socio-culturală şi profesională. Centrarea atenției pe experiența elevului, pe cultivarea unor calități şi abilități ale acestuia, denotă preocuparea pentru valorizarea demnității umane a celor care îşi dedică viața modelării personalității umane prin educație. Acceptarea elevului ca persoană valoroasă prin ea însăşi, cu disponibilități ce aşteaptă contextul favorabil pentru a fi realizate trebuie să ghideze în permanență activitatea cadrului didactic în lungul drum al devenirii ființei umane.

„Privită din perspectiva educatorului însuşi, condiția profesiei de educator este pură şi simplă dăruire de sine care se exercită în strictă conformitate cu imperativul categoric şi cu morala kantiană a datoriei. (...). Este vorba de educatorul autentic şi nu de acele personaje care mimează sau maimuțăresc profesia didactică” [5, p. 295].

Profesorul de vocație munceşte creator, trăieşte satisfacția muncii bine făcute, este talentat, conştiincios şi dornic de a forma personalități autentice din punct de vedere moral, intelectual, estetic, spiritual etc.

Eficiența procesului educațional depinde în mare măsură de calitatea relației profesor-elev. Aceasta trebuie să fie una de alianță, de participare şi colaborare reciprocă, ceea ce face posibilă exprimarea ideilor şi sentimentelor, a valorilor şi convingerilor, într-un cuvânt, comunicarea. Este esențială dezvoltarea unei credibile relații empatice cu elevul, de încredere reciprocă, de respect mutual, de disponibilitate reciprocă.

În cadrul unui seminar la disciplina *Didactica psihologiei*, studenții Facultății de Psihologie şi Ştiințele Educației au răspuns la câteva întrebări cu privire la calitățile şi competențele unui profesor de

vocație. Dintre acestea, exemplificăm două întrebări, ale căror răspunsuri suscită interesul prin sinceritatea şi realismul lor totodată.

1. Ce calități şi competențe trebuie să aibă un profesor în opinia voastră?

- manager al clasei de elevi (87.5%);
- stil de predare democratic (85%);
- empatie (79.16%);
- cultură pedagogică(76.66%);
- un model cu valori morale bine definite (69.16%);
- capacitate de comunicare, de adaptare la particularitățile individuale ale elevilor (65.83%);
- cultură științifică (63.33%);

2. Ce carențe trebuie eliminate din atitudinea şi comportamentul profesorilor?

- subiectivitatea în evaluare (85%);
- slaba adaptare a conținuturilor la particularitățile elevilor (80%);
- rutina (78.66%);
- rigiditatea în relația profesor-elev (75%);
- suficiența şi delăsarea (70%);

În urma desfăşurării acestui interviu, s-a desprins următoarea concluzie: profesorul are menirea şi responsabilitatea de a iniția un program coerent de experiențe educaționale care să conducă la dezvoltarea personală, educațională, profesională şi socială a elevilor. *Calitățile profesionale* ale unui bun pedagog trebuie să vizeze:

- empatie, sensibilitate pentru problemele elevilor;
- acceptarea necondiționată a elevului – recunoaşterea valorii intrinseci a persoanei elevului; acceptarea diferențelor interpersonale;
- onestitate, corectitudine în relația cu elevii;
- autenticitate, bună-credință, sinceritate, seriozitate şi sobrietate, dar şi jovialitate;
- valorizarea pozitivă a resurselor elevilor;
- capacitate ridicată de a observa şi analiza obiectiv particularitățile specifice ale elevilor (atitudini, posibilități, interese, abilități, comportamente etc.);
- abilități verbale (vorbire nuanțată, persuasivă);
- capacitate de a emite şi primi atât mesaje verbale, cât şi nonverbale;
- antrenarea continuă în scopul creşterii acurateței evaluării şi autoevaluării elevilor;
- responsabilitate, seriozitate şi competență în raport cu problemele elevilor;
- autoimpunerea de standarde profesionale înalte şi a unei corecte linii de conduită etică.

Profesorul trebuie să fie un adevărat model pentru elevii săi, exemplu de demnitate şi onestitate. El trebuie să fie preocupat în permanență de a răspunde la întrebări precum:

Ce pot să ofer elevilor mei?
Fac în propria mea viață ceea ce-i încurajez pe elevii mei să facă?
Îmi asum responsabilitatea formării caracterului elevilor mei?
Conştientizez răspunderea pe care o am în fața lui Dumnezeu, a oamenilor, a propriei conştiințe pentru educația elevilor mei?

O astfel de viziune psiho-pedagogică facilitează comunicarea dintre profesor şi elevi, înlătură barierele de status-rol, creează premisele unei comunicări deschise, lipsite de sfidare şi amenințare.

Referințe bibliografice:

1. Marcus S. *Empatie şi personalitate.* Editura Atos, Bucureşti, 1997.
2. Moraru M. *Consiliere psihopedagogică şi orientare şcolară şi profesională.* Editura Muntenia, Constanța, 2004.
3. Rădulescu-Motru C. *Vocația. Factor hotărâtor în cultura popoarelor.* Editura Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1932.

4. Rădulescu-Motru C. *Personalismul energetic şi alte scrieri.* Editura Eminescu, Bucureşti, 1984.
5. Negreț-Dobridor I. *Condiția profesorului în era postmodernă şi în societatea informatizată.* In: Educația azi, Anul I, nr. 1, 293-298, 2008.

ROLUL CERCETĂRII PEDAGOGICE ŞI AL PEDAGOGULUI-CERCETĂTOR ÎN OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

VERONICA BÂLICI, *doctor*, I.Ş.E.;
VALENTINA PASCARI, *doctor, conf. univ.*, I.Ş.E.

Abstract: *Educational innovation and optimization can not be conceived outside educational research. Status of research and teacher-researcher - the most important element of research is quite uncertain, which led us to believe that developing a teacher-researcher status would come to solve problems that persist in this field.*

S. Cristea constată, pe drept cuvânt, că „o *societate bazată pe cunoaştere* impune schimbarea la intervale mici de timp în condiții de creativitate inovatoare şi de democrație participativă” [4, p. 224], ceea ce înseamnă că ştiința şi educația nu pot supraviețui separat, iar integrarea ştiinței şi educației rămâne a fi un obiectiv major [1, p. 146]. De aceea, problemele cu privire la statutul actual al cercetării pedagogice, al pedagogului-cercetător, atragerea cadrelor didactice în realizarea unor activități de cercetare sunt foarte actuale.

Cercetarea ştiințifică, ca activitate riguroasă şi specifică a intelectului cunoscător, este o parte inseparabilă de cunoaşterea ştiințifică. *Ştiința* şi *cercetarea* se condiționează reciproc, întemeindu-se una pe cealaltă. Nu poate exista ştiință fără cercetare, căci cercetarea reprezintă „zona activă” a ştiințelor. Ştiința şi cercetarea sunt un „model de gândire”, gândirea ştiințifică „pune întrebări” şi dă „răspunsuri” după anumite *reguli metodice* [6, p. 19-20].

Cercetarea pedagogică este „un *tip special de cercetare ştiințifică*, *un proces creativ, critic, dinamic şi continuu de cunoaştere*, ce are drept scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea şi prospectarea activității de instruire şi educare” [3, p. 9]. După S. Cristea, *în perspectivă postmodernă*, ea „reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului şi a procesului de învățământ proiectată şi realizată în mod special pentru *reglarea – autoreglarea* acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic. Ea permite sesizarea unor relații pedagogice noi, relevate în cadrul acțiunii educaționale/didactice, constituind ***baza soluțiilor optime de rezolvare a problemelor*** care apar la nivelul sistemului şi al procesului de învățământ” [3, p. 38]. Important este faptul că ea *poate fi realizată nu doar de cercetători ştiințifici, ci şi de cadre didactice de la toate nivelele învățământului* [2, p. 11]. Aşadar, specificul cercetării pedagogice constă în faptul că, prin demersurile sale rafinate şi complexe, este cercetată *educația ca educație*, acest proces antropologic complex fiind abordat de multiple discipline teoretice şi aplicative [9, p. 15-16].

O temă actuală semnalată pe plan internațional de către Marie Duru-Bellat, citată de S. Cristea, este aceea referitor la „prăpastiile între cercetarea în educație şi politicile educației”. Este vorba de o distanța existentă între „lumea cunoaşterii şi cea a acțiunii”[4, p. 236]. Aceeaşi problemă a comunicării dintre teorie şi practică o semnalează C. Cucoş, care constată „o discontinuitate flagrantă între discurs şi realitate”. Există multe teorii frumoase, dar rupte de realitate, tot aşa cum de multe ori se constată o închidere a practicii în propriile limite, ignorându-se reflecțiile ştiințifice actuale [5, p. 27]. În opinia lui S. Cristea, avem a depăşi „o criză profundă, deontologică şi morală”, peste care putem trece prin asumarea efectivă a statutului de profesor-cercetător sau de cercetător-profesor” [4, p. 237].

Prin urmare, cercetătorul este un specialist necesar şcolii, el fiind un profesionist preocupat de identificarea problemelor educaționale apărute la nivelul elevului, al clasei, al instituției de învățământ sau în plan național. El este elementul cel mai important al activității de cercetare, agentul căruia i se pretinde un înalt nivel de pregătire şi inițiativă euristică, iar cercetarea pedagogică, conchide F. Orțan, trebuie să coboare din planul teoretic şi academic în cel al managementului şcolar şi al activității decizionale la nivelul

situațiilor de instruire, să fie abordată ca un domeniu prioritar pentru fiecare profesor şi manager al educației [8, p. 213].

Nu oricine poate realiza o cercetare şi nu tot ce se scrie este ştiință. Un profesor eficient este un practician reflexiv şi un cercetător care este dispus să accepte şi să producă schimbarea, el este capabil să promoveze o pedagogie de tip reflexiv–interactiv. Gândirea sa reflexivă contribuie la îmbunătățirea performanțelor obținute în procesul instruirii şi la creşterea eficienței acestuia. Utilizarea strategilor reflexive şi metacognitive asupra practicilor educative „*înseamnă mai mult decât o predare reflexivă, înseamnă cercetare pedagogică*; profesorul reflexiv este curios, îşi pune întrebări, iar cercetarea pedagogică începe tocmai de la punerea de întrebări, căci profesorul cercetător *intervine conştient* în derularea proceselor educaționale" [2, p. 256].

Cercetarea pedagogică interferă tot mai mult cu managementul şi politica educației. Valorificarea eficientă a tuturor resurselor pedagogice ale unei instituții (umane, materiale, informaționale) reprezintă una dintre *funcțiile managementului pedagogic* – cea de *reglare – autoreglare* a sistemului şi procesului de învățământ. Ea vizează şi *cercetarea pedagogică* realizată prin inovații proiectate special pentru optimizarea continuă a activității didactice. Cadrele didactice reprezintă o (re)sursă managerială inepuizabilă şi fiecare cadru didactic deține un potențial managerial, care asigură lărgirea continuă a bazei de selecție a profesorilor-cercetători. Iar o şcoală este eficientă cu adevărat dacă valorifică la maximum calitatea resurselor existente [3, p. 224-229].

Şcoala are nevoie astăzi de o *cercetare pedagogică critică*, ca o atitudine umanistă specifică „opusă celei care reacționează doar la cerințele imediate, prin proiecte standardizate bazate pe cunoştințe tradiționale, percepute ca modele absolute" [8, p. 214]. E nevoie de un tip de cercetare care să trateze în mod *inovator* problemele. S. Cristea aminteşte adevărul remarcat de Л.С. Выготский, care crede că nu avem nevoie de „o mie de date noi", ci „de un punct de vedere nou asupra unui număr restrâns de date deja cunoscute", astfel că profesorul poate valorifica în profunzime acele cercetări fundamentale care constituie deja un tezaur ştiințific al omenirii [4, p. 242]. Se propun dezbateri ce vizează ,"înțelegerea modului de învățare a elevilor, a metodelor eficiente, construirea *modelului de inginerie a formării* care implică „cercetători capabili să aducă răspunsuri univoce la problemele practice precise şi profesori care să aplice metodele democratice astfel ca fiind cele mai eficace". Sunt binevenite acele cercetări care scot în prim plan excepțiile, problemele situate într-un viitor incert căci „ştiința educației nu poate încremeni în fața unei realități şi nu se poate supune limitelor prezentului"[4, p. 238-239; 5, p. 18].

M. Bocoş concepe cercetarea pedagogică ca pe o *strategie de acțiune firească, aflată la îndemâna oricărui cadru didactic* şi deci ca factor de progres în educație, ca pe *cea mai operațională componentă a triadei* teorie-cercetare-practică educațională, deoarece are rol de *element strategic*, de liant între celelalte componente ale acesteia, de reglare/autoreglare a sistemului de învățământ şi a activității educaționale [2, p. 250]. Autoarea menționată consideră necesare, în acest context, următoarele imperative educaționale:

- „asigurarea expansiunii cercetării educaționale, prin transformarea instituțiilor educaționale în autentice laboratoare ale cercetării, ca să se asigure premizele unei relații de complementaritate între teorie, cercetare şi practică. Învățământul şi cercetarea reclamă aceleaşi calități şi competențe, iar îmbinarea predării cu elemente de investigație personală asigură premisele practicării unei *pedagogii practice mai flexibile şi mai creative*; în discutarea profilului profesorului competent, se vorbeşte tot mai des despre competențele de cercetare şi inovare a realității educaționale, care sunt tot mai des solicitate;
- promovarea ideii că cercetarea poate fi organizată de către orice cadru didactic, ca aceasta să constituie o componentă firească a practicilor educative. E clar că se elimină astfel ruptura dintre practicienii şi cercetătorii din domeniu, iar cercetarea să constituie o dimensiune firească a practicilor educative;
- stimularea cooperării dintre toate cadrele didactice, alcătuirea de echipe de cercetători cu profile de pregătire diferite, de obicei de tip interdisciplinar, care să îi ajute „să îşi clarifice şi extindă ideile prin dialog" [2, p. 254-255].

Pentru a afla care sunt reflecțiile şi atitudinile cadrelor didactice față de problemele puse în dezbatere, față de problema cercetării la nivel de unitate de învățământ şi față de statutul „pedagogului-cercetător”, am utilizat chestionarul, ca metodă ce oferă o imagine mai apropiată de realitatea activității de cercetare a cadrelor didactice. Ne-au interesat următoarele dimensiuni: compatibilitatea activității cadrului didactic cu cea de cercetare; avantajele şi dezavantajele pe care le oferă cadrului didactic o cercetare; identificarea obiectului cercetării; cum selectăm o temă de cercetare; condițiile pe care trebuie să le întrunească o activitate de cercetare; ce poate fi mai important într-o activitate de cercetare pedagogică. Eşantionul (400 persoane, inclusiv) a fost construit astfel ca să acopere întreaga gamă de pedagogi ai sistemului de învățământ din republică (educatori din instituțiile preşcolare, învățători, profesori ce predau diferite discipline).

Prima întrebare a vizat percepția pedagogului asupra compatibilității activității didactice cu cea de cercetare. Răspunsurile sunt următoarele: 80,6% dintre pedagogi consideră compatibilă activitatea didactică cu activitatea de cercetare; 3,6% din respondenți, de asemenea, le consideră compatibile, dar, cu toate acestea, nu sunt preocupați de activitatea de cercetare. 7,7% dinte subiecți n-au ştiut ce să răspundă, afirmând că nu doresc să se ocupe cu activitatea de cercetare, deşi sunt deținători de grade didactice. Unele cadre didactice (6,1%) au încercat să realizeze activități de cercetare, însă nu le-a reuşit. Surprinde faptul că 2,0% pedagogi, deținători de grade didactice, nu sunt interesați de cercetare. Rezultatul indică mai degrabă o confuzie la nivelul conceperii Regulamentului de atestare a cadrelor didactice, care presupune realizarea unei cercetări de către aspirantul la gradul didactic.

În ceea ce priveşte modul în care cadrele didactice percep avantajele şi dezavantajele activității de cercetare pedagogică, nu ne-am aşteptat ca subiecții într-un număr atât de mare (35,7%) să nu poată oferi un răspuns clar. Unii pedagogi (27,6%) consideră drept un avantaj al activității de cercetare obținerea de noi informații, peste 24,7% sunt de părere că alt avantaj al activității de cercetare este realizarea unor proiecte împreună cu colegii. Puțini dintre ei (12,0%) consideră activitatea de cercetare ca pe o posibilitate de a obține grad didactic.

La întrebarea „Care ar putea fi obiectul cercetării?”, cadrele didactice plasează pe primul plan diverse domenii de activitate: psihologia unui copil (15,4%), formarea colectivului de copii (10,4%), cercetarea sub conducerea unui savant (14,3%), proiecte realizate împreună cu colegii (20,0%). Cu alte cuvinte, aproximativ 80% din respondenți ar accepta o activitate de cercetare.

Din analiza răspunsurilor la întrebarea „Ce presupune o activitate de cercetare?”, 75,5% dintre respondenți susțin că activitatea de cercetare implică modalități de formare profesională. Acesta este un indicator al faptului că subiecții chestionați califică activitatea de cercetare la nivel de unitate de învățământ ca pe o activitate de perfecționare profesională, fapt salutabil. Alții, însă, percep activitatea de cercetare a cadrului didactic ca pe o chestiune personală (21,5%). Sunt cadre didactice (2,0%) care văd activitatea de cercetare a pedagogului ca pe o pierdere de timp. Este un serios temei de îngrijorare, deoarece respondenții care au făcut astfel de afirmații, deşi în număr mic, sunt deținători de grade didactice.

Dacă ne referim la răspunsurile oferite la întrebarea „Cum selectăm o temă de cercetare?”, se constată o gamă largă de sugestii, cum ar fi: discutăm cu elevii (33,6%), examinăm literatura de specialitate (28,6%), consultăm pedagogii cu experiență (13,6%), solicităm o consultație ştiințifică (10,5%), căutăm proiecte (6,0%).

Analiza rezultatelor obținute la întrebarea „Ce este important într-o activitate de cercetare?” ne oferă următorul tablou: pentru 18,7% pedagogi important într-o activitate didactică este interesul personal, pentru 18,4% - colaborarea cu elevii, pentru 16,1% - cunoştințele suplimentare etc. Unii (8,8%) au afirmat ca cercetarea oferă posibilități de a aduce folos societății. Există pedagogi (3,3%) care cred, că un privilegiu al activității de cercetare ar fi un salariu suplimentar.

Cât privesc condițiile pentru desfăşurarea unei activități de cercetare, în opina a 45,3% dintre subiecți, ele sunt absolut necesare, iar 32,8% nu le consideră importante. Ceea ce constituie un moment de meditație, este faptul că răspunsurile unor respondenți (13,4%) arată că doar pentru unele cadre didactice sunt create condiții pentru cercetare, iar 8,5% nu sunt preocupate de această problemă.

Prin urmare, cadrele didactice înţeleg corect, în linii generale, chestiunile ce ţin de subiectul abordat. Cei mai mulţi dintre intervievaţi consideră compatibilă activitatea didactică cu activitatea de cercetare, dar nu înţeleg clar avantajele şi dezavantajele ei, văd o multitudine de problemele (teme) care-şi aşteptă soluţionarea şi deci sunt pregătiţi pentru a realiza o cercetare, percep activitatea de cercetare ca pe o activitate de perfecţionare profesională, dar afirmă că au nevoie de condiţii mult mai bune pentru o astfel de activitate.

În concluzie, credem că rolul cercetării pedagogice şi al pedagogului-cercetător, care au o importanţă decisivă în optimizarea procesului educaţional, se cer a fi regândite. Mai credem că e nevoie de elaborarea unui *statut al pedagogului-cercetător*, care ar veni să soluţioneze problemele care mai persistă în acest domeniu.

Referinţe bibliografice:

1. Alexeeva Sv., Cujbă R. *Integrarea ştiinţei şi educaţiei – baza dezvoltării societăţii cunoaşterii*. In: Probleme actuale ale organizării şi autoorganizării sistemului de cercetare-dezvoltare în Republica moldova. Tipografia Reclama, Chişinău, 2011.
2. Bocoş M. *Teoria şi practica cercetării pedagogice.* Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2003.
3. Cristea S. *Dicţionar de pedagogie*. Litera, Chişinău-Bucureşti: 2000.
4. Cristea S. *Studii de pedagogie generală*. Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 2009.
5. Cucoş C. *Pedagogie*. Polirom, Iaşi, 2006.
6. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării ştiinţifice.* Polirom, Iaşi, 2007.
7. Macavei E. *Tratat de pedagogie: propedeutica.* Aramis Print, Bucureşti, 2007.
8. Orţan F. *De la pedagogie la ştiinţele educaţiei.* Editura didactică şi pedagogică, Galaţi, 2007.
9. Popa N.L., Antonesei L., Labăr A.V. *Ghid pentru cercetarea educaţiei*. Polirom, Iaşi, 2009.

ÎNVĂŢAREA ÎN MEDIUL PROFESIONAL. OBSERVAŢII PRIVIND ÎNVĂŢAREA DEBUTANŢILOR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

MIHAELA MITESCU LUPU, *lector univ. doctor,*
Universitatea de Arte „George Enescu”, Iaşi, **România**

Abstract: *The focus in this paper is placed upon highlighting the importance of generating knowledge on how beginning teachers learn during the early stages of their professional exercise in the classrooms and schools. The paper introduces and discusses some of the findings in the current literature on the topic, highlighting the lack of their focus on how learning is actually taking place in practice, giving ground to approaches to research covering what is being learned.*

În ciuda complexităţii şi a imensei varietăţi situaţionale pe care contextul educaţional le incumbă, curricula de formare iniţială a cadrelor didactice prezintă – în general – la nivelul Europei – forme de manifestare centralizată, cel mai adesea de nivel naţional. Guvernele propun răspunsuri obiectiviste [4] unui domeniu de profesionalizare prin excelenţă circumscris contextualului, flexibilităţii şi diversităţii în toate componentele lui constitutive şi în toate secvenţele de funcţionare. Sunt avansate propuneri de acţiune în speranţa restabilirii controlului şi ordinii într-o lume în care totul – munca, familia, societatea – este în schimbare. Controlul acestor schimbări, însă, scapă educaţiei, iar profesorii devin astfel ţinta tuturor acuzaţiilor de inadaptare şi lipsă de eficienţă în raport cu educarea populaţiei şcolare pentru capacitatea de acţiune flexibilă, adaptabilă, creativă şi productivă. Paradoxal însă, aproape fără excepţie, iniţiativele reformiste propuse de guvernele europene tind să răspundă nevoii de antrenare a profesorilor în formarea unei asemenea categorii de absolvenţi ai sistemelor educaţionale, propunând soluţii unice de formare a formatorilor (curricula naţionale construite pe principiul transmiterii celor mai bune practici profesionale în procesele de profesionalizare a forţei de muncă din spaţiul didactic) şi centrându-se îndeosebi pe programele de formare iniţială a cadrelor didactice (95% din costurile implicate de programele de formare a formatorilor sunt gestionate prin programele de formare iniţială; restul de 5% sunt resurse financiare destinate formării continue) [2].

Cu atât mai mult, devine imperios necesară înțelegerea profundă a modalităților în care pot fi eficientizate investițiile în continuarea proceselor formative, dincolo de spațiul programelor de pregătire/ profesionalizare inițială.

În privința cunoaşterii în acest domeniu special al preocupărilor de formare profesională, studiile arată o preocupare sporită pentru înțelegerea a *ce* se poate face pentru ca inserția şi retenția profesorilor debutanți în sistemele de învățământ să comporte cei mai înalți parametri de eficiență şi eficacitate. Ilustrativă pentru acest mod de conceptualizare a problematicii inserției profesorilor debutanți ni se pare interogația pe care şi-o asumă Cornbleth [3, 2008] în debutul studiului său privind responsivitatea debutanților la problematica diversității şi diferenței în acțiunile didactice pe care le promovează la clasa de elevi: *Ce* ar putea constitui sursa de învățare pentru formatori şi studenți în interacțiunile individ-instituție localizate în şcolile de aplicație, în timpul experiențelor formative inițiale, pentru ca profesorii debutanți să fie mai bine pregătiți pentru angajarea în raporturi constructive cu diferența şi diversitatea?

Într-un studiu din 2008, Yusko şi Feiman-Nemser analizează raportul rolurilor de evaluare şi îndrumare în portofoliul acțiunilor formative ale mentorilor de stagiatură din două programe de inserție a profesorilor-debutanți din S.U.A, observând că întâlnirea celor două dimensiuni de rol în acțiunile promovate de mentorii de stagiatură în relația lor cu profesorii-debutanți este nu doar posibilă, ci şi dezirabilă. În întâlniri de lucru mentor-stagiar, întemeiate pe principiile a) centrării pe învațare, b) orientării pe obiective formative ghidate de standarde profesionale, c) respectului ca produs generat în raporturi întemeiate pe încrederea reciprocă, d) construirii cunoaşterii despre eficiența predării-învățării şi evaluării pe baza analizelor de caz, bazate pe date faptice (din practica stagiarului) se nasc oportunități pentru „trecerea pragului opiniilor personale şi a experienței proprii" [7, 2008]. Valoros prin atenția acordată studierii raportului unor acțiuni tradițional vazute ca separate (consilierea vs. evaluarea) în procesul inițierii debutanților în profesia didactică de către mentorii de stagiatură, studiul lui Yusko & Feiman-Nemser (2008) acordă o deosebită atenție modului în care anumite dimensiuni de rol ale mentorului influențează procesele de învățare a rolului didactic de către stagiari, fără a acorda o atenție deosebită modului *cum* are loc efectiv învățarea.

Abordări cantitativiste ale problematicii mentoratului de stagiatură precum cea propusă în studiul lui Fletcher et al. (2008) încearcă să formuleze silogisme despre relația dintre programele de inserție a profesorilor debutanți şi efectele în planul rezultatelor şcolare, obținute de elevii cu care lucrează nemijlocit profesorii debutanți. Aşa, concluzionează autorii studiului citat (lotul de subiecți participanți la acest studiu a inclus 51 de profesori-debutanți şi 1288 de elevi), programele de inserție a debutanților în învățământ pot avea un efect pozitiv asupra rezultatelor şcolare ale elevilor, dacă în cadrul acestor programe sunt prevăzute întâlniri săptămânale ale debutantului cu mentorul său de stagiatură, iar procesele de confirmare de statut a acestora din urma sunt unele înalt selective. Implicațiile unor asemenea abordări accentuează importanța existenței unor programe de inserție a debutanților în învățământ în raport cu performanțele şcolare ale elevilor, dar lasă neexplorate dimensiunile de calitate ale programelor de inițiere: Ce anume din acțiunile de mentorat conferă acestor întâlniri valoarea lor înalt formativă? Cum anume se produce învățarea în cadrul acestor întâlniri (săptămânale sau altfel)? Care este dinamica mentor – debutant în cadrul acestor întâlniri şi care este aportul climatului instituțional extins în raport cu virtuțile formative ale acestor programe de inițiere? – sunt tot atâtea spații de investigare ce îşi asteaptă încă exploratorii.

O componentă esențială a problematicii organizării programelor de inserție a profesorilor-debutanți în învățământ pentru care literatura de specialitate în domeniu demonstrează interes prin rezultatele de cercetare publicate în ultimii ani, este aceea a problematizării rolului pe care concepțiile despre învățare întemeiate pe *colaborare* şi *participare activă la o comunitate de învățare* îl joacă în succesul programelor de inserție. Aşa, de exemplu un studiu publicat de Rogers şi Babinski (2002) atrage atenția asupra faptului că profesorilor debutanți le lipsesc oportunitățile de a reflecta asupra muncii lor prin angajarea în conversații pe subiecte pedagogice cu colegii. Altundeva, Edwards [5] avertizează asupra importanței pe care dezvoltarea şi exercițiul *agentiei relaționale* (trad. engl. *relational agency* – noțiune definită de autoare în termenii capacității de a ne alinia gândirea şi acțiunile la acelea ale celorlalți pentru a interpreta problemele practicii şi pentru a formula răspunsuri la aceste interpretări, de a lucra alături de alții şi de a valorifica resursele

distribuite în sistemele de activitate pentru a sprijini propriile acțiuni) a profesorilor debutanți în contextul şcolii le au pentru formarea/afirmarea/dezvoltarea identității lor profesionale şi, implicit, pentru activitatea de învățare. Dezvoltarea agenției relaționale este intim legată de contextele în care colaborarea (cu unul sau mai mulți parteneri de activitate) presupune mai mult decât simpla inducție în practicile existente; presupune fluiditate cu obiectul activității în schimbare şi, prin urmare capacitatea de a lucra cu alții în raporturi parteneriale înțelese ca entități perpetuu transformabile care presupun interpretarea şi abordarea problemelor, contestarea interpretărilor şi investigarea contextului pentru identificarea de noi resurse precum şi poziționarea fiecăruia ca resursă pentru acțiunea celorlalți [5]. Într-o viziune asemănătoare asupra învățării prin programe de inserție, Birkeland şi Feiman-Nemser (2009) propun înlocuirea imaginii acestor programe ca sume de acțiuni ce pot fi proiectate, finanțate şi implementate în contexte instituționale diferite cu imaginea unor procese de introducere a novicilor în cultura şcolii, cu valorile şi practicile ei, conceptualizarea inserției profesorilor debutanți ca parte a activității unei comunități de învățare, fiind astfel posibilă, atenția concentrându-se pe şcoală ca loc al învățării şi dezvoltării profesionale continue, unde normele deontologice şi concepțiile despre rolul şi activitatea didactică sunt în perpetuă *facere.* Deosebirea între abordările propuse de Edwards [5] şi Feiman-Nemser (2009) ține însă de dimensiunea învățării asupra căreia se concentrează cercetările lor: pentru Feinman-Nemser demersul investigativ rămâne în spațiul identificării lui *ce se învață*, în timp ce Edwards ne propune o abordare sensibilă la *ce* şi *cum se învață* în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice.

Însumând argumentele prezentate, constatăm că în actualele viziuni reformiste privind educația, o schimbare de concepție şi abordare didactică este proclamată în aproape toate discursurile de politică educațională. Schimbarea vizează accentul pe învățare şi centrarea acțiunii educative pe elev, iar responsivitatea şi flexibilitatea devin dimensiunile centrale ale *noilor* abordări didactice agreate. De la profesori se aşteaptă să treacă de la livrarea curriculum-ului la acțiuni pro-active şi reflexive în clasele de elevi, în şcoli şi în comunitatea profesională. Şcolile trebuie să formeze comunități de învățare, care adună împreună profesori angajați în procese de învățare şi dezvoltare profesională continuă. Colaborarea didactică este celebrată pentru resursele pe care le prezintă, pentru dezvoltarea profesională. Ea a fost direct corelată structurii şi funcționării comunităților de învățare. Cu toate aceste avantaje în plan formativ care îi sunt atribuite, puține studii, însă, relevă o preocupare pentru modul *cum* se structurează învățarea în contextele de colaborare. În schimb, accentul cade pe *ce* învață profesorii şi pe condițiile şi caracteristicile contextelor de colaborare eficientă care îşi propun facilitarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Se impune nevoia promovării unor cercetări axate pe înțelegerea modului/modurilor *cum* se structurează activitatea de învățare în programele de formare inițială şi apoi inserție a profesorilor debutanți din învățământ.

Referințe bibliografice:

1. Birkeland S. & Feiman-Nemser S. *Developing Comprehensive Induction in Jewish Day Schools: Lessons from the Field*. *Journal of Jewish Education*, 2009.
2. Buchberger F., Campos B.P., Kallos D. & Stephenson J. *Green Paper on Teacher Education in Europe*. TNTEE, Umea, Suedia, 2000.
3. Cornbleth C. *Diversity and the New Teacher: Learning from Experience in Urban Schools*, Teachers College Press, New York, 2008.
4. Edwards A., Gilroy P., Hartley D. *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. Routledge Falmer, London, 2002.
5. Edwards A. *'Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner'*, in *International Journal of Educational Research*. 2005.
6. Fletcher S., Strong M. & Villar A. *An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California*. Teachers College Record, 2008.
7. Yusko B., Feiman-Nemser S. *Embracing Contraries: Combining Assistance and Assessment in New Teacher Induction. Teachers College Record* Volume 110, Number 5, 2008.
8. Rogers D.L., Babinski L.M. (eds.) *From Isolation to Conversation: Supporting New Teachers' Development.* State University of New York Press, Albany, 2002.

ПЕДАГОГ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НИНА ГОРБАЧЕВА, *доктор*,
Министерство просвещения РМ

Abstract: *In the given article the problems of the teacher's research activity are examined. The most attention is paid to the essential characteristics of pedagogue-researcher and to the methodological culture.*

Проблема, заявленная в названии статьи, представляет, на наш взгляд, значительный интерес, хотя и вызывает неоднозначное отношение. В самом деле, каким должен быть современный учитель? Мы привыкли к тому, что школьный учитель – это добросовестный проводник куррикулумных установок, исполнитель различных Регламентов и Положений и т.д. Но достаточно ли это для учителя школы 21-го века?

С одной стороны, изменения, происходящие сегодня в обществе, повлияли на изменения образовательной среды и личности учителя как одного из субъектов этой среды. Социальные преобразования требуют инициативного педагога, способного к восприятию новых идей и направлений, принятию нестандартных решений, творческому преобразованию себя и учащихся. С другой стороны, привычная нормативная для педагога деятельность уже не вписывается в сегодняшнюю школьную реальность, активно использующую новые технологии, открывающую возможность для проявления творческой инициативы, раскрытия индивидуальности как учителя, так и ученика. Учитель, формирующий личность ученика, сам должен быть личностью.

Таким образом, современный педагог – это не только функциональный исполнитель, но и креативно мыслящий человек, творчески относящийся к процессу своей деятельности. Это человек, который находится в постоянном процессе саморазвития и самосовершенствования с целью достижения оптимальных педагогических результатов.

С этих позиций в деятельность творчески мыслящих учителей активно входит исследовательский элемент как средство обогащения и научного обеспечения практического обучающего процесса. Анализ научно-педагогической и методической литературы позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в РМ отсутствуют работы, посвященные всестороннему рассмотрению и изучению исследовательской деятельности педагогов. Развитие творчества учителя и формирование исследовательской и методологической культуры учителей-практиков отсутствуют как компонент содержания образования и как условие повышения их квалификации.

Как относятся сами учителя к исследовательской деятельности в своей работе? По результатам опроса, проведенного в Институте педагогических наук кафедрой иностранных языков (Горбачева Н.А.) и кафедрой дошкольного и начального обучения (Паскарь В.) – в опросе приняли участие около 200 учителей – 65% из них считают совместимым преподавание в школе с исследовательской деятельностью. В ответе на вопрос: „Что должно быть основным предметом для педагога-исследователя?" учителя определили следующие направления: *предмет обучения, психология ученика, совместные проекты с коллегами.* Вызывают интерес мнения относительно темы педагогических исследований (большинство респондентов считает, что без темы исследования нет и самого исследования):

- 30% - тема исследования обсуждается с учениками;
- 20% - тему исследования следует искать в научной литературе и интернете;
- 10% - тему подсказывают более опытные коллеги.

Подавляющее большинство учителей (более 85%) считают исследовательскую деятельность способом профессионального развития и самосовершенствования.

Анализ результатов опроса позволяет нам сделать вывод о том, что исследовательская деятельность вполне вписывается в рамки современной школы, более того, она обогащает педагогическую практику учителя, дает ей научное обоснование. Переход большинства лицеев Республики Молдова на кафедральную систему обучения – еще одно яркое подтверждение тому, что

научно-исследовательский элемент активно внедряется в учебно-воспитательный процесс современной школы. К тому же требования современного Положения об аттестации педагогических кадров предполагают включение исследовательского элемента в создание и написание научно-методической работы учителей, претендующих на присвоение первой и высшей дидактических степеней [5].

Так что же значит быть педагогом-исследователем? Для квалификационной характеристики педагога-исследователя представляется важным следующее:

- владеть умениями и навыками научно-исследовательской деятельности;
- выявлять взаимосвязь и закономерность педагогических явлений, уметь видеть новое и понимать его ценность для педагогической практики;
- владеть методикой проведения педагогического эксперимента и обработки самой разнообразной информации;
- уметь находить противоречия в педагогическом процессе и предлагать их рассмотрение с новых теоретических и методических позиций;
- учитывать значительные и незначительные факты и уметь их обрабатывать и обобщать, делать выводы и предлагать рекомендации для практического применения в учебном процессе;
- ориентироваться в поиске научно-педагогической литературы и ее классификации;
- педагог-исследователь не должен забывать, что вся его поисковая деятельность направлена на совершенствование учебно-воспитательного процесса, основным субъектом которого является ученик.

Таким образом, когда мы говорим о личности педагога-исследователя, то прежде всего выделяем в нем такие качества, как целеустремленность, трудолюбие, профессиональная подготовленность, любовь к педагогической профессии, увлеченность научным поиском, стремление к успеху. Безусловно, педагогическое исследование предъявляет повышенные требования к учителю. Кроме общей, педагогической, такой учитель должен обладать методологической культурой, которая характеризует „степень глубины и основательности овладения педагогом знаниями основ методологии педагогической и психологической науки, умение применять эти знания творчески, с высокой эффективностью при организации учебно-воспитательного процесса” [4, с. 7].

Педагог-исследователь, обладающий методологической культурой, более глубоко проникает в сущность учебно-воспитательного процесса и его закономерности, использует оптимальные технологии с целью влияния на личность учащегося.

В педагогических источниках выделяют следующие компоненты методологической культуры педагога-исследователя:

- *методологические знания* – знания теории педагогики и психологии и умения эффективно применять их в педагогической практике;
- *педагогическая рефлексия* – умение педагога-исследователя анализировать собственную исследовательскую деятельность и видеть ее перспективу;
- *диалектическое мышление* – владение интеллектуальными умениями (анализ, синтез, сравнение, обобщение), способность отличать существенное от несущественного, находить средства разрешения противоречий и т.д.);
- *социальная перцепция* – проникновение педагога-исследователя в интеллектуально-эмоциональную, мотивационную сферу учащихся, познание и понимание сложного, противоречивого развития личности [2; 4; 6]. Все компоненты методологической культуры педагога-исследователя тесно взаимосвязаны друг с другом и взаимообусловлены.

В своих научных изысканиях педагог-исследователь должен учитывать современные подходы, на которые опирается любая наука, в том числе и педагогическая.

Системный подход означает раскрытие целостности исследуемого объекта, выявление его существенных (системообразующих) компонентов; комплексный подход направляет педагога-

исследователя на рассмотрение явлений в их совокупности и взаимосвязи; личностный подход ориетнирует направление деятельности педагога на личность ученика как субъекта обучения, учет его природного, интеллектуального и духовного потенциала; деятельностный подход требует от педагога-исследователя анализа структуры и содержания учебной и внеучебной деятельности учащихся, владение технологиями по переводу ученика из пассивного в активного субъекта познания; культурологический подход ориентирует исследователя на приобщение учащегося к культуре как системе ценностей, необходимых для духовного и нравственного развития личности; антропоцентрический означает комплексное использование педагогом-исследователем данных различных наук, изучающих человека, и учет их в своей деятельности.

При проведении конкретного педагогического изыскания учителю-исследователю необходимо учитывать ряд основных положений (принципов), среди которых специалисты выделяют:

- монографический (использование литературных источников);
- праксиометрический (сопоставительный анализ традиционного и передового опыта);
- логический;
- сущностный (выявление особенностей, связей и динамики исследуемого явления, объекта) [2, с. 18].

Наряду с вышеизложенными теоретическими и методологическими положениями требует отдельного внимания практический вопрос: в каких условиях современной образовательной действительности педагог-исследователь может наиболее продуктивно осуществлять свою деятельность? Однозначного ответа на этот вопрос нет. В своих анкетах учителя, отвечая на этот вопрос, отметили, что в школах должны быть созданы соответствующие условия (хорошая библиотека, интернет, периодика и т.д.). Думается, что у проблемы более широкое решение. На наш взгляд, это должна быть не просто школа, а школа проектной ориентации, в которой педагог-исследователь может проводить свои исследования автономно на материале собственного предмета в рамках определенной возрастной группы учащихся. В такой школе педагоги-исследователи могут проводить разнообразные исследования, не связанные между собой, а обсуждение может быть проведено в связи с общим проектом школы.

Кроме школ проектной ориентации, педагог-исследователь может реализовать свой потенциал в школе исследовательской ориентации, или так называемой школе-лаборатории, деятельность которой направлена на решение одной общей исследовательской проблемы (например, проблема развивающего обучения, проблема личностно ориентированного подхода, проблема инклюзивного образования и т.д.). В этом случае каждый педагог-исследователь такой школы ориентирует свое исследование на решение данной проблемы и исследования разных учителей друг с другом обязательно взаимодействуют. Очень важен момент создания в таких школах педагогических мастерских, в которых происходило бы коллективное обсуждение исследований, освоение теоретического и методологического подходов и принципов исследования, обсуждение точек зрения, раскрывающих обозначенную проблему. Форма педагогических мастерских, по нашему мнению, одна из наиболее оптимальных форм, которая может быть использована для обучения педагогов теории и практике исследовательской деятельности в современной школе. Такие мастерские вполне уместно организовать на курсах повышения квалификации учителей в Институте педагогических наук (ИПН). По нашему мнению, ИПН может сыграть значительную роль в формировании личности педагога-исследователя, так как именно эта структура обладает возможностью быстрого реагирования на требования общества к современному учителю. В рамках ИПН может быть разработана образовательная программа и сформирована система методологической подготовки педагога-исследователя. Мы думаем, что эта проблема требует отдельного исследования как в теоретическом, так и в практическом плане.

В данной статье мы попытались раскрыть свое видение феномена педагога-исследователя. К сожалению, рамки статьи не позволяют осветить весь перечень проблем, связанных с этим

феноменом, поскольку они являются сложными и многогранными. Позволим себе назвать основные из них: теоретическая и практическая разработка сущности исследовательской деятельности педагога-исследователя, технология обучения педагога-исследователя, статус педагога-исследователя, разработка Положения о педагоге-исследователе и т.д.). Однако можно с уверенностью сказать, что педагог-исследователь – это уже существующая реальность современной школы и эта реальность во многом определяет успешное развитие образовательного процесса. Способность и готовность современного педагога к творческой и исследовательской деятельности становится одним из значимых критериев его профессиональной компетентности.

Библиография:

1. Гиро А.И. *Мотивация и стимулирование учителей в системе повышения квалификации*: Дис. канд. пед.наук. Минск, 1994.
2. Загвязинский В.И. *Учитель как исследователь*. М., 1980.
3. Краевский В.В. *Преподавание как творческая деятельность учителя*. В: Дидактика средней школы. М., 1975.
4. Кушнер Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования*. Могилев, 2001.
5. *Положение об аттестации педагогических кадров дошкольного, начального, специального, дополнительного, среднего и среднего специального образования* (проект). Приказ № 454 от 31 мая. Кишинэу, 2012.
6. Скаткин М.Н. *Методология и методика педагогического исследования*. М., 1988.
7. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. М., 1996.
8. htt:// issledovatel.gimdm.ru

CONTRIBUȚII VALORICE ÎN CONSTITUIREA ŞI EVOLUȚIA MANAGEMENTULUI CAPITALULUI UMAN

LORETA GAFTON, *doctorandă*, I.Ș.E.

Abstract: *Le capital humain se définit comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par l'accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir faire. La notion de capital exprime l'idée que c'est un stock immatériel imputé à une personne pouvant être accumulé, s'user. L'homme acquiert en tout premier lieu des connaissances grâce à la formation générale c'est-à-dire son éducation.*

Omul a fost și rămâne una dintre resursele cele mai prețioase, mult mai importante decât orice altă bogăție, deoarece cunoștințele și capacitățile lui formează cel mai valoros capital – capitalul uman.

Din cele mai vechi timpuri, oamenii au încercat să cunoască tainele forței creatoare ale omului, să identifice calitățile şi trăsăturile acestuia, să-i dea o apreciere calitativă. În perioada contemporană, anume capitalul uman, dar nu utilajul şi stocurile de producție, reprezintă factorul capacității concurențiale, a creşterii economice şi a eficienței. Concepția modernă a capitalului uman îşi are propriile premise istorice.

Capitalul uman s-a dezvoltat ca şi concept în economie, unde este privit, în special, ca şi „*estimare a abilității unei persoane de a produce venituri prin muncă*” (Di Bartolo, 1999) [4]. Acest concept a intrat în atenția specialiştilor în momentul în care s-a constatat, atât la nivel individual, cât şi la nivel de țară, că cele mai ridicate profituri se datorează investițiilor în cunoştințe, competențe, calificări şi mai puțin în capital fizic (utilaje, construcții, maşini, echipamente etc.).

Capitalul uman a fost definit, ulterior, ca „set de deprinderi şi competențe necesare pentru ocuparea lucrativă a forței de muncă şi care contribuie la dezvoltarea socio-economică a țării”; ca abilități ale indivizilor, care sunt caracteristice acestora şi rămân aceleaşi în orice mediu social, putând fi valorificate pe piața muncii în schimbul unor resurse economice de orice tip [8].

Abordarea capacităților productive ale omului ca rezultat al investițiilor, acumularea capitalului uman, a abilităților capabile de a aduce venit, pentru prima dată a fost reflectat în lucrările lui W. Petty („Aritmetica politică”), A. Smith („Avuția națiunilor”) şi A. Marshall („Principiile economiei politice”),

ulterior − în lucrările savanților: D. Ricardo, E. Durkheim, M. Weber, K. Marx, T. Parsons, J. Mill, L.Walras, F. List, G. MacLeod, J. McCullosh, J. Von Thunen, I. Fisher, W. Farr, J. Welch, V. Goilo şi alții.

Istoricul termenului cunoaşte multe suişuri şi coborâşuri, după cum a fost agreat sau respins de către lumea academică şi de către clasa politică. Deşi a cunoscut afirmarea şi structurarea conceptuală abia după deceniul 7 al secolului XX, termenul de *capital uman* a fost utilizat cu mult înainte în economie. După cum remarcă Kiker (1968), „*două metode au fost utilizate pentru a estima valoarea [monetară a] ființei umane: procedura costului de producere şi cea a câştigurilor capitalizate*” [apud 4]. Prima metodă rezidă în estimarea costurilor nete ale „producerii” ființei umane în dezvoltarea ei, excluzând costurile de „întreținere” a acesteia, sir William Petty şi Ernst Engel numărându-se printre promotori. Cea de-a doua metodă constă în evaluarea valorii prezente a câştigurilor trecute şi viitoare ale indivizilor (J. Shield Nicholson şi Alfred de Foville fiind cei mai cunoscuți economişti ce au utilizat metoda). Fără a oferi o modalitate de estimare a valorii capitalului uman, Adam Smith („Avuția Națiunilor”) a definit ca şi elemente ale capitalului în general abilitățile şi cunoştințele „folositoare” ale ființei umane, privită ca o maşină având asociate atât costuri, cât şi capacitatea de a produce în schimb venituri. Similar, Léon Walras şi Irving Fisher au argumentat, ca şi alți economişti de la începutul secolului XX, includerea abilităților ființei umane printre capitalurile disponibile [Apud 1, p. 19].

Cercetările în domeniul capitalului uman au vizat atât conceptul în sine, cât şi măsurarea nivelului investițiilor în capital uman şi legătura între acestea din urmă şi creşterea economică. Adam Smith a fost deschizătorul de drumuri în acest domeniu, definind printre elementele capitalului abilitățile şi cunoştințele „folositoare” ale ființei umane.

Teoria modernă a capitalului uman s-a dezvoltat în jurul grupului de la Universitatea din Chicago, coordonat de Theodore Schultz, pentru care competențele şi cunoştințele sunt forme ale capitalului, iar acest tip de capital şi asumarea existenței sale este esențială pentru explicarea creşterii economice a societății. Postulând raționalitatea indivizilor, Schultz şi colaboratorii săi, au tratat cheltuielile educaționale şi sănătatea drept investiții în scopul creşterii productivității muncii şi, implicit, a creşterii economice.

Jacob Mincer a dezvoltat „modelul capitalului uman” conform căruia câştigurile observate depind în special de „capitalul uman” încorporat într-o persoană.

Gary Becker şi Barry Chiswick au analizat tipurile de investiții în capital uman pe care le pot alege indivizii. În lucrarea „Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis”, Gary Becker a examinat consecințele investițiilor în capital uman, acesta fiind definit ca o rezervă de resurse productive încorporate în indivizi, constituită din elemente diverse precum nivelul de educație, formare şi experiență profesională, starea de sănătate sau cunoaşterea sistemului economic.

Jacob Mincer, Gary Becker şi cei ce i-au urmat s-au concentrat mai mult pe studiul relațiilor dintre capitalul uman şi veniturile din munca, mai exact pe studiul variațiilor veniturilor, în funcție de gradul de educație al indivizilor.

A. Marshall aborda cunoștințele ca „*cele mai importante surse ale producerii* ” și considera că „*organizațiile dezvoltă cunoștințele*”.

Resursele umane sunt considerate în prezent drept capital uman atât la nivel de firmă, cât şi în cadrul organizațiilor internaționale. În literatura de specialitate există deja o diversitate de definiții date capitalului uman.

Capitalul uman constă în acele abilități ale indivizilor care sunt caracteristice acestora şi rămân aceleaşi în orice mediu social, putând fi valorificate pe piața muncii, în schimbul unor resurse economice de orice tip.

În prezent, organizațiile trebuie să fie în permanentă schimbare, iar pentru aceasta ele trebuie populate cu oameni motivați, cu o clară viziune asupra viitorului, cu inițiativă, spirit de echipă şi simțul responsabilității. Aceşti oameni sunt mult mai mult decât o resursă umană, reprezintă speranța însăşi de viitor a organizației. Tot mai numeroşi sunt specialiştii care consideră ca un element strategic, esențial în viitorul firmei, capitalul uman.

Conceptualizarea contemporană a capitalului uman a făcut ca vechile metode de estimare a valorii fiinţelor umane să nu mai fie adecvate pentru măsurarea stocurilor de capital uman, atât la nivel micro, cât şi la nivel macrosocial.

Capitalul uman este format din *capitalul educațional*, adică abilitățile dobândite de indivizi în procesul de instruire şcolară, dar şi în afara acesteia şi *capitalul biologic*, constând în abilitățile fizice ale indivizilor, sintetizate prin starea de sănătate [7, p. 8].

În învățământ problematica capitalului uman este abordată în lucrările semnate de A. Neculau, E. Păun, S. Cristea, Ş. Iosifescu, N. Bucun, T. Callo, V.Gh. Cojocaru, D. Patraşcu, C. Platon, V. Andrițchi, S. Baciu, M. Cojocaru-Borozan etc.

Astfel, V. Andrițchi avansează ideea că **capitalul uman al sistemului/ instituției** reprezintă *totalitatea performanțelor, motivației intrinseci pentru calitate şi asigurarea acesteia în educație, creativitate, inteligență, experiență, energie proactivă, atitudini valoroase şi oportune, sănătatea cadrelor didactice şi manageriale, orientate spre crearea plusvalorii educaționale, dezvoltării capitalului uman al societății, națiunii.*

Autoarea precizează că *capitalul uman* este parte componentă a *capitalului intelectual* al sistemului/instituției de învățământ, înțelegându-se prin aceasta: *capitalul organizațional* (mediul de lucru derivat din influența reciprocă între activități şi persoane, management, organizare, tehnologie şi capitalul tehnologic (brevete, soft, ş.a.) şi reprezintă cunoaşterea explicită şi realizarea calitativă a procesului de învățământ şi a managementului competențelor; *capital uman* ce conține competențele şi cunoştințele explicite, cât şi cele tacite ale persoanelor angajate în cadrul unei organizații, împărtăşite sau nu între ele, care au valoare pentru instituție; *capitalul relațional* ce poate fi definit ca fiind setul de cunoştințe şi realizări explicite şi tacite referitoare la modul în care instituția stabileşte legături cu clienții externi, alte instituții, inclusiv comunitatea locală; *capitalul cultural* (ansamblu de valori împărtăşite) cu prioritate inovativ.

În fine, V. Andrițchi afirmă că printr-un management eficace al resurselor umane **dezvoltăm *capitalului uman al sistemului/ instituției***, adică *totalitatea performanțelor, a motivației intrinseci pentru calitate şi asigurarea acesteia în educație, creativitate, inteligență, experiență, energie proactivă, atitudini valoroase şi oportune etc*. [1]

Apreciind contribuția relevantă şi substanțială a savanților din Republica Moldova în dezvoltarea conceptului de capital uman în învățământ, se conturează, astfel, caracterul nedefinit al fundamentelor teoretice şi metodologice ale dezvoltării capitalului uman în învățământ.

Referințe bibliografice:

1. Andrițchi, V. *Metodologia managementului resurselor umane în instituția şcolară.* Print-Caro, Chişinău, 2009.
2. Baciu S. *Managementul instituției şcolare*. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar. Î.E.P. Ştiința, Chişinău, 2007.
3. Boboc I. *Psihosociologia organizațiilor şcolare şi managementul educațional*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2002.
4. Di Bartolo A. *Modern Human Capital Analysis: Estimation of US, Canada and Italy Earning Functions*, LIS, Working Paper nr. 212, 1999.
5. Lefter V., Manolescu A. *Managementul resurselor umane*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
6. Melnic B. *Capitalul uman*. CEP USM, Chişinău, 2001.
7. Plugaru L. *Capitalul uman în contextul transformărilor sociale*. UASM, Chişinău, 2008.
8. Schuller T. *Les rôle complémentaires du capital humain et du capital social*. www.OCDE.org
9. Vărzaru on. *Sfera muncii : problema optimizării potențialului uman*. Chişinău, 1995.
10. Voicu B. *Capitalul uman: componente, niveluri, structuri*. România în context european. www.iccv.ro., 2004.

MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE.
PROFILUL ACTUAL AL DIRECTORULUI DE ŞCOALĂ

ELENA LOGOFETESCU, *profesor*,
Grup Şcolar Industrial „C. Şandru”, Bîlta, **România**

Abstract: *In Romanian school, human resources represent the creative, active and coordinative element for all activities, it represents the progress factor.*

If we were to consider the present profile of the school master from the perspective of human relations management, we should take into consideration the suggestions of Radu Emilian, Phd. Univ. professor, and Gabriela Tigu, conf. univ., and school practice of all teachers. Therefore, the school master has to be well prepared; to promote the effective and efficient use of all school's resources; to solve important organizational issues in cooperation with the responsible people from all departments; to anticipate effective ways of obtaining school performances; to efficiently manage the teachers' activity; to monitor the activity of all human resources from school and the school curriculum has to be in line with the curricula established at national and local levels; to maintain a favorable climate in school for work and study; to promote communication between employees and managers; to cooperate with the parents and the representatives of the local community; to fight for the prestige of the school he represents, for school in general and to contribute to the integration of this institution in the European Union.

In conclusion, I believe that improving human resource management is perfectly justified, because you have to know whom to rely on and with whom you can reach organizational goals.

Schimbările la care asistăm în prezent în educaţie lansează continuu provocări pentru managementul organizaţiilor şi îndeosebi, pentru managementul resurselor umane.

„Dintre toate sarcinile managementului, conducerea componentei umane este cea mai importantă, deoarece de ea depinde cât de bine este realizat totul într-o organizaţie” – afirma Rensis Likert.

Dar ce înţelegem prin managementul resurselor umane?

„**Managementul resurselor umane** constă în ansamblul activităţilor orientate către asigurarea, dezvoltarea, motivarea şi menţinerea resurselor umane în cadrul organizaţiei în vederea realizării cu eficienţă maximă a obiectivelor acesteia şi satisfacerii nevoilor angajaţilor” (Viorel Cornescu).

Aşadar, scopul managementului resurselor umane este pe de o parte, realizarea cu eficienţă maximă a obiectivelor organizaţiei, iar pe de altă parte, satisfacerea nevoilor angajaţilor. Prin urmare, iniţierea şi desfăşurarea cu succes a activităţilor într-o organizaţie depinde într-o măsură covârşitoare de gradul în care este înţeles, motivat şi coordonat factorul uman.

În cadrul şcolii, ca de altfel în cadrul oricărei organizaţii, resursele umane constituie elementul creator, activ şi coordonator al tuturor activităţilor, reprezintă factorul progresului. Ele influenţează decisiv eficacitatea utilizării resurselor materiale, financiare şi informaţionale.

De aceea, managementul resurselor umane impune faţă de oameni o preocupare deosebită, atenţie şi profesionalism. Este necesar ca un manager să ia în considerare toate aspectele ce definesc personalitatea umană; abilităţile, cunoştinţele, aspiraţiile, trăsăturile de temperament şi caracter.

Atenţie că **resursa umană este cea mai preţioasă** nu numai într-o organizaţie, ci în întreg sistemul în care trăim! Atitudinea managerului faţă de această resursă trebuie să fie sinceră, pentru că omul nu este dotat cu piese de schimb, iar dacă beneficiază de un management atent şi profesional, întreaga organizaţie are de câştigat, fiindcă angajatul este unica resursă dotată cu capacitatea de a-şi cunoaşte şi învinge propriile limite. Dar, nu trebuie să se uite că oamenii au ambiţii şi năzuinţe, au o complexitate de nevoi şi e necesară o măsură a rezultatelor muncii lor.

Implicarea angajaţilor în realizarea obiectivelor organizaţiei se va putea obţine numai prin satisfacerea nevoilor lor. Şi angajaţii vor putea să-şi satisfacă nevoile legate de munca pe care o desfăşoară numai contribuind la succesul organizaţiei. Iar această relaţie e posibilă numai atunci când managerul ştie că managementul resurselor umane trebuie să ocupe o poziţie importantă în cadrul organizaţiei şi astfel poate contribui la succesul acesteia. De aceea, în sfera preocupărilor sale trebuie să se afle în permanenţă asigurarea, dezvoltarea, motivarea şi menţinerea resurselor umane.

E nevoie însă, ca managerul să fie mereu atent şi la factorii externi organizaţiei care pot influenţa managementul resurselor umane: cadrul legislativ, piaţa forţei de muncă, sindicatele, contextul cultural şi conjunctura economică.

Nu de puţine ori, în zilele noastre, managerul şcolii trebuie să acţioneze ca un „arbitru" între obiectivele organizaţiei şi imperativele sociale şi umane.

Astăzi, mai mult ca oricând, managementul resurselor umane implică o abordare mai complexă a activităţii. Şi cred că ar putea creşte calitatea actului educaţional, dacă guvernanţii noştri ar privi resursele umane ca pe o investiţie deosebit de valoroasă şi nu ca pe un cost! Şi mai grav este faptul că tu, dascălul, încerci să le cultivi elevilor tăi cele mai alese sentimente, pentru ca apoi tu, dascălul, să te simţi tratat uneori ca o marfă, supusă doar legii cererii şi ofertei.

Aş aduce în atenţia tuturor managerilor şcolii teoria bifactorială a motivaţiei în muncă a lui F. Herzberg conform căreia adevărata responsabilitate a managerului trebuie să fie promovarea satisfacţiei angajaţilor. Este adevărat însă că sarcina directorului astăzi apare cu atât mai dificilă, cu cât ţinem seama de faptul că el se află la intersecţia unor contradicţii, trebuie să gestioneze nişte resurse financiare într-un an de criză, privind în faţă salariaţii şi sindicatele.

De aceea, dacă s-ar avea în vedere **profilul actual al directorului de şcoală** din perspectiva managementului relaţiilor umane, cred că ar trebui să se ţină seama de sugestiile şi opiniile prof. univ. dr. Radu Emilian şi ale conf. univ. Gabriela Tigu şi de practica efectivă pe tărâmul şcolii a tuturor cadrelor didactice, conform cărora se poate spune că directorul de şcoală trebuie:

- să fie foarte bine pregătit; aceasta înseamnă că pe de o parte, el trebuie să fie atât generalist, adică să aibă o bogată cultură generală, o puternică personalitate, să fie atras de relaţiile sociale, de organizare, de cercetare şi inovare, precum şi să fie capabil de a consilia cu pricepere angajaţii; pe de altă parte, să fie specialist atât în disciplina pe care o predă, cât şi în domeniile funcţiei de manager;
- să promoveze utilizarea efectivă şi eficientă a tuturor resurselor din şcoală, fiecare persoană având sarcini precise înscrise în fişa postului;
- să rezolve problemele importante ale organizaţiei colaborând cu responsabilii tuturor compartimentelor; aceştia trebuie să aibă obiective clare în concordanţă cu planul de dezvoltare al şcolii;
- să anticipeze modalităţile efective de obţinere a performanţei în şcoală; în acest sens este interesat permanent de formarea continuă a tuturor cadrelor didactice şi încurajează folosirea unor metode adecvate ale acestora, precum şi a iniţiativelor ce vizează ajustarea curriculum-ului;
- să conducă eficient activitatea de personal; deciziile pe care le ia trebuie să fie în concordanţă cu scopurile şi politicile şcolii;
- să monitorizeze activitatea tuturor persoanelor din şcoală, iar curriculum-ul şcolii să fie în concordanţă cu cel naţional şi cel local;
- să contribuie la menţinerea unui climat favorabil în şcoală pentru muncă şi învăţătură, fiind capabil să prevină stresul şi conflictele (sau cel puţin să le amelioreze);
- să promoveze dialogul între salariaţi şi conducere, între conducere şi forurile ierarhic superioare; el trebuie să coopereze în mod eficient, iar comunicarea să fie constructivă;
- să colaboreze cu părinţii şi cu reprezentanţii comunităţii locale, deoarece deschiderea şcolii spre comunitatea locală pare soluţia optimă pentru integrarea şcolii într-o societate în schimbare;
- să lupte pentru prestigiul şcolii pe care o reprezintă, şi a şcolii în general, şi să contribuie la integrarea acestei instituţii în Uniunea Europeană.

În concluzie, consider că perfecţionarea managementului resurselor umane este un lucru firesc, perfect justificat, deoarece trebuie să ştii pe cine să te bazezi, în cine să ai încredere şi cu cine poţi să atingi obiectivele organizaţiei, iar întărirea interesului, a coeziunii în jurul şcolii ar putea crea acea emulaţie necesară care ar permite ca şcoala să devină un centru promotor de dezvoltare pentru comunitate.

Referințe bibliografice:

1. Cornescu V., Mihăilescu I., Stanciu S. *Managementul organizației.* Editura All Beck, Bucureşti, 2003.
2. Cornescu V. (coautor). *Managementul resurselor umane.* Bucureşti, 2000.
3. Emilian R. (coord.), Tigu G. et al. *Managementul resurselor umane.* Editura ASE, Bucureşti, 2003.
4. Manolescu A. *Managementul resurselor umane.* Editura Economică, Bucureşti, 2003.
5. Prodan A. *Managementul de succes: motivație şi comportament*. Polirom, Iaşi, 1999.

CUM PUTEM TRANSFORMA SISTEMUL EDUCAȚIONAL ÎN UNUL DE CALITATE?

VLADIMIR GUȚU, *doctor habilitat, prof. univ.,* U.S.M.;
VALENTINA LUNGU**,** *doctorandă*, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract: *In this article there are enumerated the aspects that contribute to the improvement of educational system by promoting a child-centered education. This type of education makes responsible those that are involved in this process: teachers, students and parents. These new times impose the change of attitude, application of active learning methods, appropriate selection according to the studding necessities. The creation of a stimulative climate supposes the development of student's social abilities, facilitates the promotion learning active methods that contributes to the assurance of conditions for the best, complete and useful development of each teachable.*

*„Analfabetul de mâine nu va mai fi cel care nu ştie să citească,
ci cel care nu a învățat cum să învețe.”*

În contextul societății bazate pe cunoaştere, dezvoltarea competențelor şi a aptitudinilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții este absolut necesară. Un tânăr competent îşi găseşte mai lesne un loc de muncă, pentru el diminuându-se totodată riscul excluderii sociale sau a marginalizării.

Pedagogii lucrează acum cu generația care nu ştie de toc cu peniță, de călimară sau sugativă, generația care s-a născut cu telefonul mobil în mână, căreia internetul îi asigură accesul la orice tip de informație din lume, care mânuieşte liber IPad-ul şi care prinde totul din zbor. Asaltați de milioanele de megabiți, aceşti tineri rămân totuşi uneori debusolați, aşa că cei doi factori – cine îi învață şi ce îi învață? – rămân la ordinea zilei. Pornind de la această premisă, şcoala este nevoită să-şi ajusteze misiunea, finalitățile şi practicile educative. În acest context centrarea pe competențe a devenit un *laitmotiv* al reformelor din ultimele două decenii. Societatea de astăzi solicită un tânăr care:

- să înțeleagă lumea din jurul său;
- să comunice fără dificultăți;
- să interacționeze liber cu semenii, să-şi exprime uşor gândurile, să-şi dirijeze stările, sentimentele, opiniile;
- să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete în viața de zi cu zi;
- să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare.

Aceste principii stau la baza educației centrate pe cel ce învață, acestea fiind principiile Programului Educațional *Pas cu Pas*. Învățarea devine astfel o activitate preparatorie a individului, activitate prin care se obțin competențe şi aptitudini ce apar la nivel individual, ca bunuri personale. E un proces continuu prin care omul îşi transformă comportamentul, învață să aplice noi forme de activitate, îşi dezvoltă şi realizează capacitățile în deplinătatea lor, toate acestea conducând spre *o schimbare comportamentală. S*untem convinşi de faptul că elevii îşi vor schimba în mod *calitativ* comportamentul, dezvoltându-şi concomitent şi *abilitățile sociale,* dar şi felul de achiziționare a cunoştințelor. Analizând factorii de succes şi de risc din procesul educațional, am ajuns la concluzia că lipsa unor abilități sociale diminuează sau frânează în unele cazuri calea spre succes.

Dificultățile pe care le întâmpină cadrele didactice în rezolvarea acestor probleme sunt diferite. Unele dintre aceste greutăți țin de abilitățile sociale ale elevilor, de rezistența la schimbare a cadrelor

didactice sau chiar de indiferența familiei. Încă din familie, apoi de la grădiniță, copilul achiziționează cele mai importante abilități sociale pe care le dezvoltă în continuare la şcoală. Am remarcat, că cei cărora părinții nu le-au cultivat aceste abilități de acasă, se adaptează mai greu în colectivul de copii, îndeplinesc cu multă dificultate anumite sarcini în grup. Din acest grup se recrutează copiii-problemă într-o clasă în care sunt respectate principiile constructiviste. Această inadaptabilitate trenează uneori ani în şir. De aici ne ciocnim de faptul, că, pe lângă copiii care devin adulți bine realizați din punct de vedere profesional şi care se înscriu firesc în mediul social, avem şi copii cu un bagaj educațional performant, copii competenți şi cu rezultate şcolare foarte bune, dar care, ajunşi la maturitate, nu reuşesc să aibă prieteni, nu sunt mulțumiți de carierele lor, de viața personala şi suferă de depresii, sunt nefericiți. Ceea ce face diferența este un anumit nivel de dezvoltare a abilităților sociale şi emoționale, ceea ce specialiştii au denumit *inteligență emoțională*. De aceea a fost şi rămâne foarte importantă formarea respectivelor competențe şi abilități-cheie precum**: comunicarea, lucrul în echipă, participarea la viața comunității, predispunerea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.** Cultivându-le aceste calități, vom contribui, în primul rând, la dezvoltarea abilităților de viață esențiale pentru toți elevii, dar şi la îmbunătățirea accesului la competențe-cheie pentru toți.

În această ordine de idei, vom menționa unele aspecte esențiale pentru cadrele didactice care aplică în practică principiile educației centrate pe elev:

- pedagogii au grijă ca toți elevii să participe la discuții, fără a izola sau marginaliza pe cineva;
- pedagogii îi încurajează pe elevi să adreseze întrebări, să-şi exprime opiniile şi să le argumenteze;
- cadrele didactice oferă *feed-back* de întărire (confirmă elevilor că rezolvă bine o sarcină), iar elevii își pot oferi *feed-beck*-uri între ei;
- cadrele didactice îi învață pe elevi cum să învețe (le sprijină reflecția asupra învățării, îi învață să lucreze cu informația, să caute surse, să le analizeze şi să le evalueze, să decidă etc.);
- învățătorii şi educatorii rezumă în permanență ideile principale, folosesc tehnici de ancorare a informației, de fixare.

Comentarea şi aprecierea răspunsului elevilor şi încurajarea autoevaluării se realizează în condiții de susținere şi acceptare reciprocă. Acest lucru a demonstrat că aplicarea **metodelor active** sunt cele mai adecvate nevoilor elevilor, le captează atenția, îi motivează, îi face să învețe mai mult.

Printre metodele care activizează predarea-învățarea sunt şi cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, îşi dezvoltă abilități de colaborare şi ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor foarte uşor de reținut, caracterului ludic şi oferind alternative de învățare cu „priză" la copii.

Activitatea elevilor în învățarea centrată pe elev înseamnă:

· *alegerea subiectului*;
· *planificarea învățării;*
· *alegerea metodelor de învățare;*
· *aplicarea activă a cunoştințelor;*
· *interacțiunea cu profesorii;*
· *interacțiunea cu alți elevi*;
· *munca atât în grup, cât şi individual.*
· *cercetarea;*
· *explorarea problemelor;*
· *învățarea într-un ritm propriu;*
· *evaluarea învățării.*

Acest lucru presupune un anumit efort şi din partea cadrelor didactice. În contextul dat activitatea pedagogului necesită:

· *înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă;*
· *integrarea programelor de învățare şi respectarea ritmului propriu al fiecărui copil;*
· *organizarea unor situații cooperante în grup;*
· *în ultimă instanță, considerarea elevului drept responsabil de propria învățare.*

În acest scop pedagogii care promovează educația centrată pe elev cunosc şi aplică metodele interactive, fapt ce-l demonstrează şi rezultatele copiilor, climatul psiho-emoțional, dar şi schimbarea stilului de lucru al cadrului didactic, de la unul autoritar la unul democratic, lucru care nu se produce brusc, ci se modifică în timp. Consecvența, responsabilitatea, seriozitatea, empatia sunt elemente care susțin trecerea la un stil democratic, înțeles de unii părinți drept o slăbiciune a pedagogului. Doar asistând la ore acest lucru dispare, deoarece fiecare părinte îşi doreşte în zilele noastre o atitudine cât mai binevoitoare pentru copilul său. Astfel şcoala devine o instituție care contribuie la creşterea obiectivității şi a transparenței în evaluarea elevilor. În cazul când sunt implicați şi părinții în procesul de evaluare, acesta capătă şi mai multă semnificație pentru persoana care învață. În special părinții sunt cei interesați de calitatea educației pentru copiii săi. Ori, c*alitatea* în educație înseamnă asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai bună, completă şi utilă dezvoltare. *Calitatea* este un concept nou pe care elevii nu îl pot înțelege cu uşurință, mai ales pentru că privesc cu reticență aceste schimbări în sistemul de educație. Şcoala trebuie să depună efort ca să realizeze progresul elevului în raport cu nivelul său anterior, aceasta este esența activității educative şi aceasta înseamnă **calitate în educație**. Pentru realizarea acestor deziderate este nevoie de adaptarea programelor şi conținuturilor la posibilitățile şi particularitățile de vârstă ale elevilor. E lucru ştiut, *calitatea* creşte în funcție de valorile societății în care funcționează sistemul respectiv de educație, iar *finalitățile calității* în educație sunt bine ştiute: democrația, umanismul, echitatea, autonomia morala şi intelectuală, calitatea relațiilor interpersonale, îmbogățirea comunității, inserția optimă socială şi profesională etc.

Societatea prezentului, dar mai ales a viitorului se circumscrie unui timp al informației şi al complexității. De aceea, investiția în inteligență, creativitate şi capacitatea de inovare a indivizilor, a grupurilor va fi extrem de rentabilă în viitor. Copilul este un proiect „aruncat” în lume, pentru ca apoi, devenit adult, să se formeze continuu de-a lungul vieții. Elevul contemporan trebuie să facă față unor mari provocări: exploziei informaționale, stresului, accelerării ritmului vieții, creşterii gradului de incertitudine. În acest context se impune dezvoltarea unei gândiri de tip holistic, a unor competențe de procesare informațională, de dezvoltare a memoriei, a gândirii critice, precum şi a abilităților sociale. În această ordine de idei rolul pedagogului în procesul de modelare a omului este poate cel mai important. Punându-şi elevii în situații variate de instruire, pedagogul transformă şcoala „într-un templu şi un laborator”, cum spunea M. Eliade.

În formarea personalității copilului, un rol determinant îi revine *comunicării,* deoarece trăim într-o lume care nu poate exista fără comunicare. Prin comunicare se realizează activitatea de transmitere intenționată a datelor şi informațiilor, satisfacerea nevoilor personale precum şi legătura dintre oameni. Comunicarea interumană se desfăşoară cu ajutorul limbajului verbal şi non-verbal prin care se schimbă mesaje pentru a influența calitativ comportamentul unei alte persoane. Conform afirmațiilor lui J. Bruner fiecare copil reprezintă o individualitate irepetabilă, care pretinde un tratament individualizat, prin explorarea în mod diferențiat a calităților psiho-individuale. Având un potențial educativ înnăscut, acesta doar trebuie descoperit şi activizat. Conform psihologiei umaniste, trebuie să ținem cont că:

- Fiecare elev este unic şi are o individualitate proprie.
- Fiecare elev doreşte să se simtă respectat.

Iar fiecare pedagog:

- Respectă diferențele individuale.
- Încurajează diversitatea.

De fapt, individualizarea presupune personalizarea educației, adaptarea activității didactice la particularitățile individuale ale copilului şi poate fi realizată prin: personalizarea obiectivelor, personalizarea activităților de învățare, elevul având posibilitatea de a alege modalitatea preferată de lucru, adaptarea timpului necesar pentru învățare, adaptarea materialelor de instruire (fişe de lucru independent, fişe de consolidare, fişe de dezvoltare, fişe de creativitate, suporturi audio-video, învățarea la calculator). ***A învăța cum să înveți*** înseamnă amplificarea capacității individuale de învățare, cu ale cuvinte, accelerarea eficientă în procesul învățării.

Astfel, cadrele didactice care promovează educația centrată pe elev, inclusiv cei din instituția noastră, şcoala-grădiniță nr. 152 din mun. Chişinău, depun un efort considerabil pentru a cultiva la copii curiozitatea, imaginația, gândirea critică şi plăcerea de a descoperi noi cunoştințe. Aceste trăsături influențează capacitatea copilului de a recepționa noțiuni şi de a utiliza ideile într-un mod cât mai original. Respectivele obiective pot fi atinse doar în cazul când copilul are formate anumite abilități sociale, când demonstrează o bună cunoaştere a normelor civilizate şi respectă principiile democratice.

În epoca globalizării se atestă o dezvoltare şi o diversificare continuă a vieții sociale, economice, politice şi culturale. Tot mai intens economia globalizată şi viața contemporană solicită indivizilor şi colectivelor ***abilități de colaborare şi cooperare*** pentru a obține rezultate performante în orice domeniu. Experiența mondială din variate domenii de activitate umană demonstrează că doar conlucrând în grupuri, indivizii cu experiențe şi cunoştințe diferite pot soluționa ceea ce e dificil.

În Republica Moldova învățarea prin cooperare a constituit obiectul de studiu şi promovare a Programelor *Pas cu Pas.* Elevii de vârsta şcolară mică sunt predispuşi să colaboreze cu semenii lor, să obțină aprobarea ideilor şi a comportării personale de către colegi, să facă parte dintr-un grup. În acest caz sunt aplicate metodele de învățare care activizează predarea-învățarea, cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, îşi dezvoltă abilități de colaborare şi ajutor reciproc. Aceste metode pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor foarte uşor de reținut, caracterului ludic şi oferind alternative de învățare cu „priză" la copii. Metodele şi tehnicile interactive de grup se clasifică, după funcția principală didactica în:

a) metode de predare-învățare interactive în grup: învățarea reciprocă, *„mozaicul", citirea cuprinzătoare, cascada, metoda învățării pe grupe mici, gândeşte-perechi-prezintă, învățarea dramatizată* etc.;
b) metode de fixare şi sistematizare a cunoştințelor şi de verificare: harta cognitivă / conceptuală, matricele, „Lanțurile cognitive"**,** „Scheletul de peşte", diagrama cauzelor şi a efectului, „Pânza de păianjen", „Tehnica florii de nufăr", „Cartonaşele luminoase";
c) metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității: *brainstorming*-ul, „Explozia stelara", „Metoda pălăriilor gânditoare", „Caruselul", "Multi-voting", „Masa rotunda", interviul de grup, studiul de caz, „Incidentul critic", „Phillips 6/6", „Tehnica 6/3/5", „Tehnica acvariului", „Tehnica focus-grup", „Patru colțuri"…
d) metode de cercetare în grup: proiectul de cercetare în grup, experimentul pe echipe, portofoliul de grup, cadranele, „Ştiu, vreau să ştiu", „Am aflat", mozaicul, cubul, „Ciorchinele", turul galeriei, explozia stelară etc.

Avantajele acestor metode sunt:

- Fac lecția interesantă, creşte motivația elevilor prin faptul că sunt conştienți că pot influența procesul de învățare;
- Are ca efect învățarea centrată pe elev, ceea ce presupune o abordare a unui stil de învățare activ şi o integrare a programelor de învățare în funcție de ritmul propriu de învățare al elevului. Fiecare elev trebuie să fie implicat şi responsabil pentru progresele pe care le face în ceea ce priveşte propria formare, trebuie să fie cooperant la propria formare;
- Dezvoltă abilități de colaborare şi ajutor reciproc;
- Asigură elevului condiții optime de a se afirma individual şi în echipă, dezvoltând gândirea critică şi motivația pentru învățare şi permițând evaluarea proprie;
- Angajează intens toate forțele psihice de cunoaştere;
- Pune accentul pe cunoaşterea operațională, pe învățarea prin acțiune, prin manipulare în plan mintal a obiectelor, acțiunilor.

Ținem să afirmăm că avantajele **metodei active** rezidă în faptul că fiecare lecție devine interesantă – astfel creşte motivația elevilor prin faptul că sunt conştienți că pot influența procesul de învățare. Drept rezultat **învățarea centrată pe elev** presupune o abordare a unui stil de învățare activ şi o integrare a programelor de învățare în funcție de ritmul propriu de învățare al elevului. În acest sens, este necesară o dezvoltare a abilităților de colaborare şi ajutor reciproc atât a elevilor, cât şi a cadrelor didactice, deoarece acestea asigură elevului condiții optime de a se afirma individual şi în echipă, dezvoltând gândirea critică,

motivația pentru învățare, permițând evaluarea proprie. Pedagogii se străduiesc să angajeze intens toate forțele psihice de cunoaștere. Se pune accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, prin manipulare în plan mintal a obiectelor, acțiunilor. Se încearcă apropierea cunoașterii didactice de cunoașterea științifică, prin problema activizării, fiind necesară introducerea elevilor în mecanismele care au condus spre descoperiri și nu de a-i pune pe aceștia să memoreze descoperirile științei, ceea ce presupune crearea unei ipostaze de „cercetător" pentru cel ce este în situația de învățare, obligându-l să parcurgă drumul cunoașterii pentru a descoperi sau redescoperi el însuși adevărurile științifice. În procesul de lucru, metodica se adaptează la necesitatea dictată de o anumită conjunctură: numărul de participanți, gradul de cunoaștere a problemei, nivelul de instruire etc. Flexibilitatea metodicii prezentă o condiție indispensabilă unui impact social sporit al activităților. Aplicând metodele interactive, copiii lucrează pe baza cazurilor improvizate, precum și a celor reale.

Măiestria profesorului constă în alegerea celei mai eficiente metode sau combinarea metodelor ca să atragă elevul în procesul de învățare. Astfel, va reuși mai ușor să-i formeze deprinderile și priceperile de a acționa; elevul va dobândi cunoștințe și le va reorganiza sub o altă structură în vederea unei achiziții următoare cu scopul de a se adapta noului, rezolvând probleme noi prin găsirea soluțiilor optime.

„*Orice metodă pedagogică rezultă din întâlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie*" (Gaston Mialaret).

Referințe bibliografice:

1. Fryer M. *Predarea și învățarea creativă*. Editura Fundației Soros–Moldova, Chișinău, 1996.
2. Hopkins D. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.
3. Huberman A. *Cum se produce schimbarea în educație*: *contribuții la studiul inovației.* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
4. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. Editura Științifică, București, 1990.
5. Oprea C.-L. *Strategii didactice narative*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
6. Papuc L., Arhip A. *Noile educații – imperative ale lumii contemporane.* Chișinău, 1996.
7. Savater F. *Curajul de a educa*. Editura ARC, Chișinău, 1997.
8. Temple Ch., Steele J.L. *Inițiere în metodologia L.S.D.G.Cr*. Chișinău, 2001.

ORIENTĂRI MODERNE ÎN ORGANIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

MARCELA VÎLCU, *lector superior*,
U.P.S. „Ion Creangă"

Abstract: *In this article is approached the problem of formated the personalities of student in process of nontraditional lessons. It insists on nature, role and advantage of nontraditional lesson in campared with classic lesson. Also are presented the priority more types of nontraditional lessons (educational game, case study).*

O sarcină fundamentală în realizarea unui învățământ cu prioritate formativ este dezvoltarea capacității de gândire creativă a elevilor, conturarea unei personalități mobile, care se va putea integra cu ușurință în societate. Realizarea cu succes a acestui deziderat este posibilă în măsura în care școala va inova permanent atât structurile sale de organizare, cât și strategiile de predare-învățare-evaluare, acestea din urmă fiind valorificate, în primul rând, la nivelul lecției.

Definită în dicționarele și tratatele de specialitate ca „*activitate a elevilor realizată sub îndrumarea cadrului didactic în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute de o temă din programa școlară într-un timp determinat*" [1, p. 247], lecția este considerată „*forma de bază a organizării procesului de învățământ*" [2, p. 437]. Privită din perspectivă modernă, este incontestabil faptul, că o lecție de calitate presupune conversația liberă, dialogul, misiunea profesorului fiind realizată nu prin solicitarea, dirijarea directă a elevului, ci prin stimularea reacțiilor firești ale lui, prin pregătirea unui mediu potrivit,

realizabil în diferite variante (terapia prin joc, terapia de grup, acțiunea de investigație, de creație etc.). Or, într-un astfel de mediu pedagogic favorabil, activitatea didactică este concepută nu ca o lecție clasică, ci ca una în care se pune accent pe „igiena pedagogică", elevul fiind lăsat liber să aleagă căile de învățare conform necesităților, să evalueze dificultățile şi să le rezolve. Modelul de comunicare interactivă, cel în care predomină strategiile de acțiune (modelul euristic, operațional, tehnocentric de tip algoritmic/ programat/ instruire asistată de calculator) sau strategiile interacționale (situațional/ axat pe interacțiunea socială) sunt câteva dintre formele de organizare a activității elevilor ce depăşesc structura unei lecții tradiționale. În această ordine de idei menționăm şi rolul lecției netradiționale, care, conform definiției noastre, reprezintă o formă de organizare a procesului de învățământ, neordinară prin structură de la o variantă la alta, având un scop bine definit, ale cărei elemente, indiferent de strategia aleasă, sunt un produs al fanteziei cadrului didactic, al măiestriei şi competenței lui. Având la bază, ca dimensiune principală, colaborarea, lecția netradițională solicită experiența elevului transformat în cercetător al propriei cunoaşteri, care exersează resursele instrumentale ale gândirii bazate pe „încercare şi eroare". Evident, specificul unei atare forme de organizare a activității elevilor impune, cel puțin 3 niveluri de referință: regândirea rolului profesorului (profesorul devine factorul care orientează, stimulează curiozitatea, interesul elevului pentru descoperire), stimularea capacității de învățare/cercetare a elevului (organizarea lecției care generează efecte corespunzătoare pe mai multe planuri: dezvoltarea gândirii, interiorizarea motivației pentru învățarea creativă, satisfacerea dorinței de autoafirmare etc.) şi valorificarea specială a retroacțiunii negative (învățarea prin eroare: conştientizarea tipului de eroare şi a cauzei acesteia, căutarea de soluții corecte, alegerea soluției corecte etc.). În contextul acestor lecții netradiționale se înscriu: lecția-ecranizare a operei literare, lecția-cercetare/ investigație, lecția-instruire reciprocă, lecția-ateliere de lectură, lecția-comunicare non-stop, lecția-discuție (în) Panel, lecția-studiu de caz, lecția-licitație de idei, lecția-proces judiciar, lecția-dezbatere parlamentară, lecția-joc de simulare a întâlnirii cu personajele operei literare, lecția-creație etc.

Pornind de la ideea că jocul didactic este înțeles de mai mulți cercetători ca „*anticipare şi pregătire în vederea depăşirii dificultăților pe care le ridică viața*" (Karl Groos), ca „*exersare artificială a energiilor care, în absența exersării lor naturale, devin într-o asemenea măsură libere, încât îşi găsesc debuşeul sub forma unor acțiuni simulate în locul unora reale*" (Spencer) ori ca „*spațiu al afirmării puterii şi dominației de care copilul se simte frustrat în viața reală*" (A. Adler), în experimentul nostru de formare am inițiat şi am organizat un şir de lecții desfăşurate în totalitatea lor sub forma unui/unor joc/jocuri didactic/e (menționăm că jocul didactic poate fi folosit şi ca procedeu de lucru în cadrul unei secvențe a lecției). Astfel, în cadrul câtorva lecții de simulare a întâlnirii cu personajele operei literare (schița „*Dl Goe*" de I.-L. Caragiale – clasa a V-a, romanul „*Ion*" de L. Rebreanu – clasa a XI-a) au fost proiectate diferite situații de învățare bazate pe elemente şi relații virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri etc., care au angajat capacitatea de acțiune a elevilor, spiritul lor de competiție, posibilitățile de explorare euristica a realității. Mai mult: prin aceste întâlniri simulate, elevilor li s-a oferit diferite tipuri de comportament (al lui Goe, al lui Ion, al lui Ştefan cel Mare, al fraților Jderi etc.), pe care ei şi le-au asumat pe o anumită perioadă de timp (pe parcursul lecțiilor), jucând rolul unui ori altui personaj. Rezultatele obținute au demonstrat că organizarea unei lecții sub forma întâlnirii simulate cu personajul operei literare le oferă elevilor posibilitatea de a pătrunde în psihologia lui, de a-şi orienta gândirea spre problema cu care se confruntă acesta, de a-şi forma opinia proprie cu privire la personaj. În această ordine de idei menționăm şi avantajele lecțiilor desfăşurate sub forma unui studiu de caz, în cadrul cărora gândirea elevilor a fost focalizată spre gravitatea problemei şi a conflictului în care erau implicate personajele. Lecțiile-studiu de caz, aşa cum au confirmat rezultatele experimentului de formare, îi obişnuiesc pe elevi să definească elementele importante ale cazului, să le analizeze şi să le sintetizeze, să emită judecăți şi nu în ultimul rând să îşi exerseze toate nivelurile de gândire, de la memorare la evaluare. În procesul dezbaterii cazului, elevii, încercând să rezolve problema, au apelat la cunoştințele lor despre natura faptelor morale, la experiența lor de viață. Selectând una dintre multiplele soluții posibile ori formulând alta, ei au comparat-o cu valorile, idealurile, viziunile lor. Momentul acestei corelații a generat nu numai o analiză rațională a modalităților, a căilor posibile de comportare a personajului literar, dar şi atitudinea emotivă a elevilor față de aceste modalități. În acest proces de analiză ei au ajunge să înțeleagă că experiența de viață nu le este suficientă pentru a rezolva problema. Mai mult decât atât, ei au

simțit necesitatea de a căuta o soluție ce i-ar satisface. Astfel, luarea unei hotărâri a capătat un caracter pur personal, a devenit unul dintre motivele activității lor de cunoaştere. Locul acestui motiv s-a afirmat mai întâi în sistemul motivațional al elevilor, apoi „s-a deplasat" şi s-a consolidat în cadrul jocului instructiv pe roluri.

Atragem atenția totodată asupra rolului profesorului în procesul de pregătire şi de dezbatere a cazului. Or, întrucât elementul esențial al studiului de caz este discuția, profesorul trebuie să o monitorizeze, aceasta presupunând ca el să aibă diferite roluri în cadrul lecției. Trebuie să pună întrebări, să reformuleze problemele, să sublinieze opiniile şi să-şi exprime propriul punct de vedere, să reziste tentației de a oferi soluția sa la o anumită problemă. Astfel, ținându-se cont de aceste cerințe, lecțiile-studiu de caz vor capta interesul şi imaginația elevilor, le vor genera emoții şi sentimente, vor contribui la dezvoltarea capacităților de gândire logică, de analiză independentă şi gândire critică.

Referințe bibliografice:

1. Manolache A., Muster D. ş.a. (coord.) *Dicționar de pedagogie.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
2. Nicola I. *Tratat de pedagogie şcolară*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.

MODALITĂȚI DE OPTIMIZARE A COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN CADRUL GRUPURILOR DE MUNCĂ

LILIA CEBANU, *doctor*, I.Ş.E.;
VERONICA BRATU, *masterandă*, U.S.T., Chişinău

Abstract: *Communication is in the top of the first five problems facing any manager because it is one of its main concerns. This article describes how to optimize the managerial communication within the working groups in the pre-school institutions. There were also briefly described and analyzed the model of effective communication between managers and subordinates.*

Comunicarea reprezintă unul dintre cele mai dificile aspecte ale muncii unui manager. Tratarea comunicării în psihopedagogie constituie o soluție pentru a avea un management de succes, căci fără o comunicare eficientă, însăşi esența conducerii este afectată, la rândul lor managerii trebuie să fie formați, perfecționați în acest sens.

În lucrarea „Psihologia managerială", cercetătoarea Larisa Stog evidențiază că comunicarea managerială eficientă apare când oamenii potriviți primesc la timp informația potrivită [3, p. 81].

Prezentă într-o proporție din ce în ce mai mare în procesul de învățământ, optimizarea diferitelor laturi ale acestuia, constituie de mai multă vreme tematica a numeroase cercetări pedagogice. O problemă de cercetare abordată constă în aceea, care ar fi *modalitățile de optimizare a comunicării manageriale în cadrul grupurilor de muncă.*

Grupul de muncă reprezintă un număr de persoane (minimum două) care realizează o activitate sau o acțiune comună sub conducerea unui manager. Fiecare membru îşi concentrează eforturile asupra obiectivului comun, dar contribuția lor diferă sub aspect cantitativ, calitativ, ca intensitate şi natură. Membrii grupului sunt reciproc dependenți.

Scopul grupului de muncă este lucrativ (confecționarea unui produs, repararea unui utilaj etc.) sau creativ (descoperirea unui nou produs, proiectarea unui utilaj, reorganizarea unui loc de muncă etc.).

Obiectivele fiecărui grup de muncă decurg din obiectivele generale ale organizației din care face parte. Acestea sunt flexibile şi se modifică în funcție de desfăşurarea activității.

Referitor la formarea grupului de muncă există mai multe teorii:

- ***teoria sociometrică a lui Moreno -*** care susține că rolul principal în formarea grupului de muncă trebuie să-l aibă relațiile de atracție şi simpatie dintre componenți. Între membrii grupului dacă nu există, în acest caz, un grad ridicat de cooperare şi înțelegere; acestea pot duce în final la rutină, dezinteres, performanțe scăzute;

- ***teoria dinamicii de grup a lui K. Lewin -*** care recomandă formarea grupului de muncă în jurul unor oameni dinamici, competenți şi performanți care prin provocarea unor dezacorduri şi stări conflictuale conduc la progres ***etc.***

Membrii grupului pot fi din punct de vedere profesional şi comportamental: excepționali, foarte buni, slabi. Este necesar să se asigure condiții ca cei excepționali să-şi aducă contribuția maximă, iar cei buni să fie ajutați să se dezvolte.

Pentru a forma un grup managerul trebuie: să acorde încredere subordonaților; să le ofere toate informațiile necesare desfăşurării activității în bune condiții; să rezolve conflictele de muncă astfel încât să nu influențeze negativ colaborarea; să fie sincer şi transparent față de grup; să acționeze ca un „dirijor de orchestră"; să organizeze feedback-ul şi să țină cont de el.

De asemenea managerul trebuie să adreseze membrilor grupului astfel de întrebări ca: Ce pot face pentru a vă ajuta mai bine? Ce ar trebui să ştiu pentru a deveni mai sensibil la problemele grupului?

O astfel de modalitate îi permite managerului să cunoască că membrii unui grup: îndeplinesc diferite roluri care le marchează nevoile, comportamentul, activitățile; joacă rol de factor de producție, membri de familie, de participanți la comunități etnice, religioase şi politice, consumatori de bunuri şi servicii, cetățeni; au individualitate proprie; au o anumită pregătire profesională, culturală dobândită până în momentul încadrării.

Relațiile interpersonale în cadrul grupului pot fi***: oficiale (formale) şi neformale (stabilite pe baza unor afinități personale).*** După efectul pe care îl produc, relațiile interpersonale pot fi de interes - dezinteres, satisfacție - insatisfacție, bună dispoziție – indispoziție [1, p. 78].

În cadrul cercetării am efectuat un experiment Instituției Preşcolare Nr. 1, raionul Străşeni. Experimentul s-a desfăşurat în perioada anului 2012, la el au participat atât cadrele didactice, cât şi părinții.

Scopul urmărit în cadrul experimentului formativ a constat în elaborarea unui set de activități privind comunicarea managerială între manageri – educatori; educatori – părinți şi elaborarea modelului unei relații de comunicare eficientă între cadrele manageriale, părinți.

La prima etapă a experimentului formativ au fost elaborate şi desfăşurate un şir de activități cu educatorii ca manageri preşcolari la următoarele subiecte: *Impactul comunicării manageriale asupra activității instituției preşcolare; Eficiența procesului de comunicare în relația educator – părinte – copil; Feedback-ul: metodă de îmbunătățire a comunicării; Organizarea eficientă de către manager a şedințelor activității instituției preşcolare;* ***Metode de a îmbunătăți comunicarea (Activitate desfăşurată cu părinții) -*** Cele mai importante metode de a micşora rezistența şi a crea cooperarea sunt ascultarea şi înțelegerea.

La cea de a doua etapă a fost elaborat *Modelul relațiilor de comunicare managerială eficientă între manager şi cadrele manageriale la nivel de instituție preşcolară Fig. 1.*

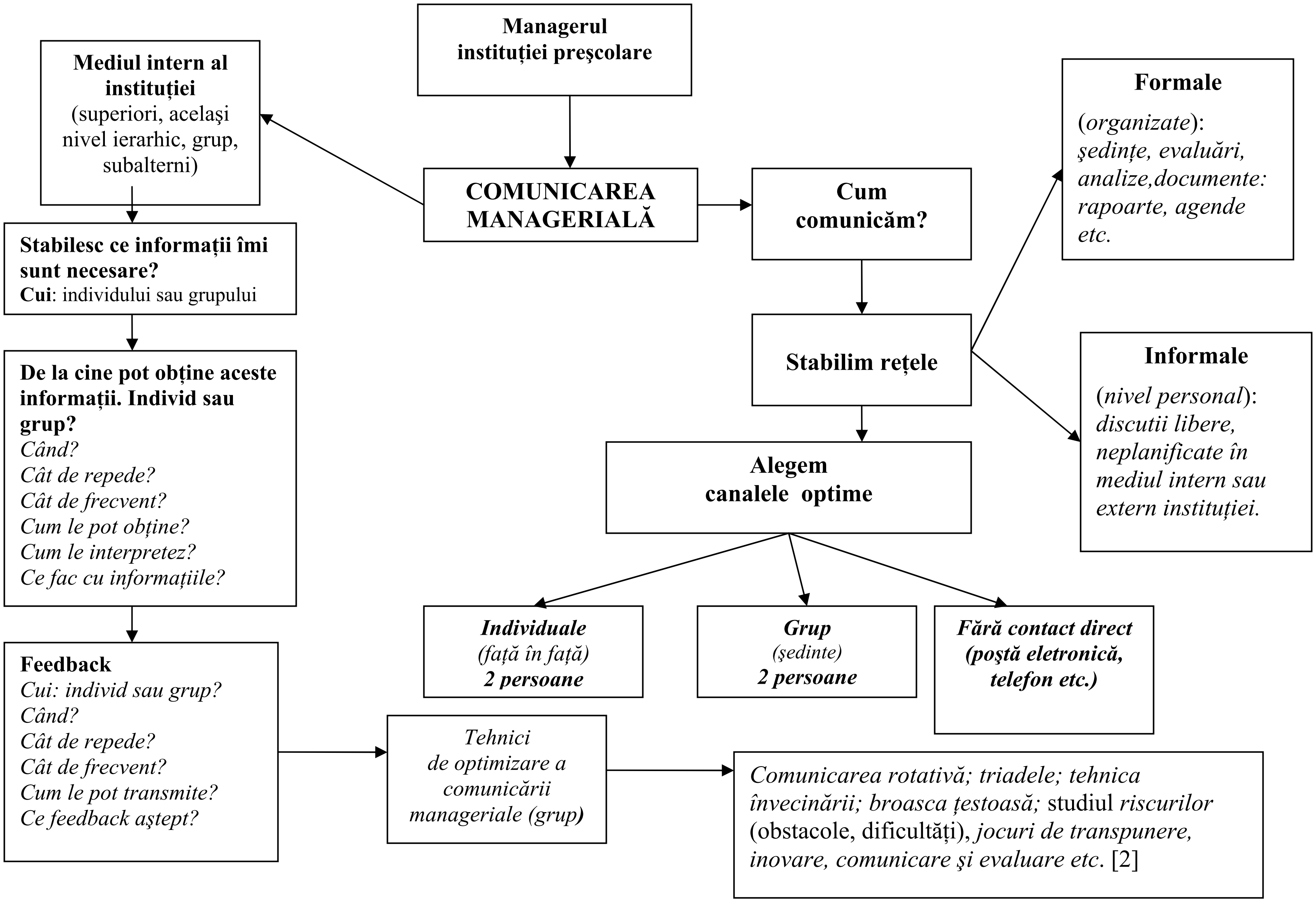


Figura 1. **Modelul relațiilor de comunicare managerială eficientă între manager şi cadrele manageriale la nivel de instituție preşcolară**

Conform acestui model, comunicării manageriale la nivel de instituție preşcolară îi revine rolul de a stabili rețelele de comunicare atât formale, cât şi cele informale, nu mai întâi de toate adresând întrebarea ***Cum comunicăm?*** Stabilind rețelele alegem canalele optime de comunicare atât individuale, față în față, cât şi cele în grup, câte două persoane, în cadrul şedințelor precum şi canalele fără contact direct, poştă electronică, telefon etc.

Stabilind rețelele de comunicare şi alegerea canalelor optime **se stabilesc ce informații sunt necesare, anume cui** individului sau grupului? De la cine pot obține aceste informații, de la individ sau grup? *Când? Cât de repede? Cât de frecvent? Cum le pot obține? Cum le interpretez? Ce fac cu informațiile? toate realizându-se printr-un* **Feedback,** *Cui: individ sau grup? Când? Cât de repede? Cât de frecvent? Cum le pot transmite? Ce feedback aştept?* etc.

Indiferent de modalitatea de comunicare pe care decidem să o folosim, prin întâlniri directe, prin şedințe sau pur şi simplu de la distanță, trebuie să avem în vedere că, bazată pe respect reciproc, comunicarea este construită din cunoştințe, abilități, experiență etc.

Totdeauna trebuie să ne fie clar de ce comunicăm, iar stilul de comunicare trebuie adaptat la mediul în care lucrăm, intern şi extern, şi până la urmă la partenerul de dialog.

În concluzie deducem că, cel mai important aspect al unui proces este informația, iar comunicarea este modalitatea prin care o obținem.

Referințe bibliografice:

1. Mihuleac E. *Bazele managementului.* Tempus, Bucureşti, 1994.
2. Stog L., Caluschi M. *Psihologia Managerială.* Editura Cartier, Chişinău, 2002.
3. Şoitu L. *Comunicare şi acțiune*. Editura Institutul European, 1997.

DEZVOLTAREA DURABILĂ – O COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A SOCIETĂȚII CUNOAŞTERII

CARMEN ALEXANDRACHE, *asist. univ., drdă*,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, **România**

Abstract: *Our demarche starts from the premises that Knowledge-based Society is assumption of future society, in which the power belongs to the Information. The future situation is ready for what we call sustainable development, so they complement each other. It is not enough to master and use information, we need to have attitudes and responsibilities, formed and developed through education.*

Our study insists on those details, trying to convince their importance.

We have provided and several examples that demonstrate the validity of our observations.

Fundamentarea problemei

„Societatea cunoaşterii” este expresia, care reliefează cu fidelitate etapa superioară a evoluției omenirii, ale cărei premise actuale se găsesc în *puterea informației*, în *calitatea economiei* şi a *capitalului uman.* Într-o astfel de societate, cunoaşterea este *informație (cunoştințe şi idei)* care *acționează* şi care *condiționează* inovarea, tehnologia şi profesionalizarea.

Consacrată la interferența secolelor XX-XXI, denumirea de „societate a cunoaşterii” („*Knowledge-Society*”, „*Knowledge-based Society*”) a ajuns să fie utilizată în întreaga lume, în asociere, până la identificare cu Societatea Informațională [2]. În realitate, ea se identifică la fel de bine cu Dezvoltarea durabilă, cu E-learning-ul, cu Globalizarea şi „Societatea Conştiinței”, fapt care le transformă în componente principale ale societății cunoaşterii şi nu în expresii sinonimale. Interferența dintre acestea este suficient de vizibilă, încât să nu fim nevoiți să insistăm asupra ei în prezentul demers. Pentru că relaționarea dintre *societatea cunoaşterii* şi *dezvoltarea durabilă* a fost mai puțin analizată în cercetările de specialitate, considerăm necesară contribuția noastră în acest sens, chiar dacă perspectiva de abordare îşi îndreaptă atenția spre sectorul educației, ca domeniu de aplicație. Propunerea noastră este cu atât mai importantă, cu cât

recunoaştem că la baza oricăror strategii inovative, economice, tehnologice şi nu numai, stă succesul activității didactice, fiindcă acestea ghidează modernizarea în educație, de la care aşteaptă confirmarea propriei lor eficiențe.

Dezvoltare durabilă pentru o societate a cunoaşterii

În contextul lumii contemporane, dominat de degradări ale mediului, unele irecuperabile, de bulversări provocate de tehnicizarea în exces, de migrațiile de populație, de globalizare şi ecumenism, conceptul de dezvoltare durabilă se impune ca soluție deschisă către inițiative, practici şi politici care urmăresc prosperitatea, echitatea, pacea şi sănătatea. Aceste obiective, a căror ramificare nu o vom evidenția încă[20] se suprapun direcțiilor de manifestare ale societății cunoaşterii. Este o evidență astăzi faptul că Societatea cunoaşterii constituie elementul cheie în asigurarea unei societăți sustenabile din punct de vedere ecologic, cel puțin pentru secolul al XXI-lea. Prin urmare, cunoaşterea ştiințifică, dezvoltarea tehnologică şi managementul acestora vor produce acele „bunuri" (materiale şi informaționale), organizări şi transformări economice, tehnologice şi de personalitate[21] necesare pentru a stabili şi păstra un echilibru între creşterea economică şi a bunăstării oamenilor, respectiv disponibilitatea resurselor naturale.

Societatea cunoaşterii, înțeleasă ca o nouă economie[22] (determinată de capacitatea de a asimila şi converti cunoaşterea pentru a crea noi servicii şi produse), se va subsuma dezideratelor dezvoltării durabile, la realizarea cărora poate contribui prin asigurarea următoarelor:

a. un suport financiar şi tehnologic de calitate, informatizat, necesar demersurilor ecologice, dovedite de multe ori costisitoare şi prea grele pentru capacitatea fizică a omului;
b. un arsenal cognitiv, metodologic şi teoretic (cunoştințe, metode şi procedee şi metode de învățare prin procedee electronice);
c. un set de competențe profesionale, a căror utilitate se probează prin implicarea individului în rezolvarea problemelor care pot prejudicia „generația de mâine" [4].

La rândul său, dezvoltarea durabilă trebuie să gândească intervenții şi strategii valabile pe termen lung, ale căror finalități să ducă la reconcilierea bunăstării de „astăzi" cu aceea a „generațiilor viitoare". În general, dezvoltarea durabilă ajută societatea cunoaşterii prin următoarele:

- conservarea şi regenerarea resurselor naturale, prin găsirea şi utilizarea de energii alternative;
- asigurarea egalității de şanse şi a accesului la prosperitate, prin distribuirea echitabilă, prudentă, rațională a produselor şi rezervelor [7].
- dezvoltarea responsabilității sociale şi individuale în ceea ce priveşte adoptarea unui mod de viață care să nu afecteze ecosistemul natural şi mediul de afaceri;
- stimularea competențelor antreprenoriale ale omului şi a capacității sale inovatoare.

Şcoala, Dezvoltarea durabilă şi Societatea cunoaşterii

Privirea viitorului din perspectiva acestei relații compactează cel mai bine discuțiile privind societatea de mâine, în jurul celor trei nuclee: dezvoltare personală şi comportament responsabil, cunoaştere eficientă şi digitalizată, respectiv mediu social, natural şi economic, sănătos, corect, stimulativ şi prosper. Observăm astfel că, în această relație capitalul uman este fundamental [5]; inovațiile ştiințifico-tehnice şi bunăstarea economică se vor dovedi ineficiente şi efemere, dacă individul nu conştientizează propria importanță ca factor de menținere şi dezvoltare a acestora în avantajul generațiilor viitoare. De aceea, şcoala contemporană trebuie să acorde o atenție specială, „pregătirii" tânărului pentru asumarea responsabilității acestuia față de societatea de mâine [3], cea care are dreptul să nu trăiască efectele ignoranței, neglijenței şi nepăsării generațiilor anterioare lor. Pentru aceasta, preocupările educaționale se centrează, atât pe formarea competențelor active şi integrate (dobândite prin efort propriu, utile şi funcționale în diferite contexte de viață), cât şi comportamentelor, valorilor şi sentimentelor aferente unor atitudini optimiste, interesate şi

[20] În fapt, direcțiile sale generale privesc îndeosebi bunăstarea, sănătatea, securitatea, spiritul civic, democrația, justiția, diversitatea culturală, producția şi consumul, managementul resurselor naturale, diversitatea biologică şi a naturii

[21] „Cu omul biologic actual s-ar putea obține numai o societate a prefigurării societății conştiinței", vezi Drăgănescu, M., *Societatea Conştiinței*, Bucureşti, Institutul de Cercetări pentru Inteligență Artificială, 2007.

[22] Ne referim la ceea ce specialiştii numesc „economie nouă", pentru care contează, în primul rând activele intangibile, nemateriale, greu de descris şi mai ales de cuantificat şi măsurat, dar care au valoare şi generează valoare

responsabile, manifestate în spaţiul şcolar dar şi în afara lui. Deşi, exemplele sunt numeroase şi se impune o prezentare detaliată a lor, totuşi acum voi evidenţia numai activităţile prin care elevii vor participa la elaborarea şi derularea de proiecte comune sau personale, la implicarea în acţiuni individuale sau comunitare în vederea îmbunătăţirii vieţii umane, la sensibilizarea şi responsabilizarea celorlalţi, a Comunităţii Locale, privind problemele legate de mediu, de şanse egale la educaţie, de cunoaştere informatizată etc. În acest sens, elevii vor învăţa să reflecteze asupra stării de fapt, în vederea realizării analizei de nevoi, dar şi asupra propriilor aptitudini şi abilităţi, prin care să îşi remarce valenţele, slăbiciunile, ameninţările, dar şi oportunităţile ce pot fi valorificate în propria formare. *Învăţarea prin proiecte* este modalitatea didactică pe care o recomandăm în cazul celor prezentate mai sus; proiectele, din perspectiva relaţiei urmărite încurajează la:

- conştientizarea situaţiilor-problemă şi meditarea asupra detaliilor necesare asigurării succesului celor propuse şi întreprinse;
- crearea interesului şi a dorinţei de a se implica în rezolvarea situaţiilor evidenţiate, precum şi atragerea celorlalţi în atingerea obiectivelor comune;
- gândirea unor strategii de lucru şi a unor soluţii, indiferent de cât de viabile par, pentru diferitele probleme care dăunează principiilor de echitate, sănătate, prosperitate, dezvoltare personală şi socială;

O condiţie esenţială pentru educarea comportamentului în conformitate cu interesul abordării noastre este reprezentată de cultivarea *receptivităţii* faţă de orice iniţiativă privind elaborarea şi implementarea de proiecte şi soluţii sau faţă de orice acţiune individuală sau de grup îndreptată spre obţinerea unui mediu mai curat, a unei vieţi şi a unei lumi mai bune, respectiv a unei conduite corecte faţă de acestea. Înţelegând importanţa lor, elevul va căuta să se implice în aceste iniţiative, participând la acţiunile proiectate sau dezvoltându-le cu noi propuneri. O altă condiţie se referă la formarea *conştiinţei şi conduitei* ecologice, prin gândirea, elaborarea şi aplicarea strategiilor privind responsabilizarea celorlalţi, sensibilizarea instituţiilor şi a cetăţenilor, dar şi prin dezvoltarea capacităţii de acţiune personală.

Dincolo de acestea, societatea cunoaşterii nuanţează necesitatea *educaţiei permanente*, deoarece ea contribuie revoluţionar în domeniul tehnologiei informaţiei, al tehnologiei comunicaţiilor şi în producţia de conţinut digital [1].

Concluzii

Dacă percepem dezvoltarea durabilă în dependenţă de societatea cunoaşterii, atunci întrevedem posibilitatea aplanării conflictului ce se conturează deja între „prezent" şi „viitor", dintre *acest* „astăzi" care îl ameninţă pe *acel* „mâine". Informaţia, devenită un mijloc al dezvoltării (în sens de progres) trebuie orientată spre împiedicarea dezechilibrării raportului dintre nevoi şi resurse şi a vicierii dialogului social, religios şi etnic.

Societatea cunoaşterii conferă noi dimensiuni învăţării umane, aceasta depăşeşte cadrul şcolar instituţionalizat, îndreptându-se progresiv spre firme şi alte instituţii. Pregătindu-l în spiritului dorinţei de a contribui la a face viaţa mai bună pentru sine, pentru ceilalţi şi pentru cei care vor veni, educaţia vizează formarea prioritară a capacităţii elevilor şi a grupurilor de elevi de a produce cunoaştere şi de a o utiliza în mod eficient. Este, dacă se poate spune aşa, şansa dată prezentului de către viitor.

Referinţe bibliografice:

1. Adascăliţei A. *Instruire asistată de calculator*. Editura Polirom, Iaşi, 2007.
2. Drăgănescu M. *Societatea Conştiinţei*. Bucureşti, Institutul de Cercetări pentru Inteligenţă Artificială, 2007.
3. Ionescu M. *Strategii de activizare a elevilor în procesul didactic.* Editura Universităţii „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, 1980.
4. Mucchielli R. *Metode active în pedagogia adulţilor*, trad. V.C. Petrescu, E. Balmus. EDP, Bucureşti, 1982.
5. Oprescu V. Fundamentele psihologice ale pregătirii şi formării didactice. Editura Universitaria, Craiova, 1996.

6. *Perspectivele societății cunoașterii în România*. Communication at the V-th Scientific Symposium of the Romanian Engineers from verywhere, București, 1986.
7. Preda D. *Ocuparea forței de muncă și dezvoltarea durabilă*. Editura Economică, București, 2002.
8. http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/isdwarp.html#experience

ROLUL FORMĂRII CONTINUE ÎN ASIGURAREA SUCCESULUI PROFESIONAL

IULIA BĂDOI, *doctorandă,*
Academia de Studii Economice – Institutul de Studii Doctorale, București, **România**

Abstract: *In the environment of constant economical-social and legislative changes, there is no doubt that in order to be able to fulfill the daily work tasks it's very important to be thoroughly trained and always aware about what's new in the domain of activity.*

The legislative provisions in the field of Romanian labor law provide the necessary framework to ensure the access to professional training. The question remains if the current legal framework guaranties the existence of an efficient methodology in order to set off practical training sessions, suitable to comply with the job requirements. Moreover, admitting the existence of a legislative framework, subject to improvement, what would there be the arguments in determining a person to engage in professional training activities.

Pornind de la premisa că putem vorbi despre formare profesională, în contextul în care o persoana este sau urmează să fie angajata unei unități publice sau private, este necesar a se analiza viziunea legiuitorului cu privire la noțiunea de formare profesională.

Având în vedere gradul de generalitate în ceea ce privește domeniul de aplicabilitate, Codul Muncii prevede în cuprinsul art. 192 că formarea profesională a salariaților are următoarele obiective principale: adaptarea salariatului la cerințele postului sau ale locului de muncă; obținerea unei calificări profesionale; actualizarea cunoștințelor și deprinderilor specifice postului și locului de munca și perfecționarea pregătirii profesionale pentru ocupația de bază; reconversia profesională determinată de restructurări socio-economice; dobândirea unor cunoștințe avansate, a unor metode și procedee moderne, necesare pentru realizarea activităților profesionale; prevenirea riscului șomajului; promovarea în muncă și dezvoltarea carierei profesionale.

Așa cum este formulat în prevederile legale, formarea profesională reprezintă un drept al salariatului și o obligație a angajatorului, care trebuie să asigure participarea la programe de formare profesională pentru toți salariații, la anumite intervale de timp stipulate de lege, în raport cu numărul de angajați de la nivelul unității [3, art. 194].

Deși anul 2011 a reprezentat un reper pentru schimbările legislative din domeniul dreptului muncii, generate de rațiuni practice și de evoluția economico-socială, în ceea ce privește formarea profesională, Codul Muncii, raportat la forma anterioară nu aduce modificări. Acest lucru poate fi explicat și prin faptul că în materie Codul Muncii reprezintă dreptul comun și se aplică și raporturilor de muncă reglementate prin legi speciale, numai în măsura în care acestea nu conțin dispoziții specifice derogatorii [3, art. 1].

Drepturile și obligațiile privind relațiile de muncă între angajator și salariat se stabilesc potrivit legii, prin negociere, în cadrul contractelor colective de muncă și al contractelor individuale de muncă [3, art. 37].

Conform art. 38 din Codul Muncii indiferent de prevederile contractelor colective/ individuale de muncă, salariații nu pot renunța la drepturile ce le sunt recunoscute prin lege. Orice tranzacție prin care se urmărește renunțarea la drepturile recunoscute de lege salariaților sau limitarea acestor drepturi este lovită de nulitate.

Chiar dacă din punct de vedere legal formarea profesională reprezintă o obligație pentru angajator, în practică ar trebui să constituie o necesitate.

„Managementul carierei este procesul de planificare, proiectare și aplicare a strategiilor și planurilor care permit unei organizații să-și satisfacă necesitatea de resurse umane, iar membrilor organizației să-și îndeplinească propriile aspirații privind realizarea profesională și socială" [2, p. 30].

Planificarea carierei reprezintă procesul de identificare a nevoilor, aspirațiilor şi oportunităților privind cariera, precum şi de realizare a programelor de dezvoltare a resurselor umane în scopul susținerii acesteia [2, p. 31].

Plecând de la aceste definiții rezultă că formarea profesională are ca scop nu numai asigurarea perfecționării angajatului/ salariatului, ci şi asigurarea resurselor umane calificate conform cerințelor postului pentru instituția/ unitatea în care acesta îți desfăşoară activitatea.

În contextul unei evoluții permanente accelerate din punct de vedere economic şi social şi în prezența unui cadrul legislativ care să reglementeze formarea profesională, se pune problema motivației de pregătire a adulților.

Dacă legislația prevede anumite obiective ale formării profesionale, în lucrarea „Formarea formatorilor" [5, p. 14-15], educația permanentă este înțeleasă ca o necesitate a societății contemporane. Cu cât „standardul de viață" într-o societate devine mai ridicat şi mai omogen cu atât mai largă este „participarea la învățământul secundar şi universitar şi cu atât mai mulți indivizi iau parte la viața culturală sau cel puțin se creează posibilități în acest scop." Însă legătura tradițională dintre nivelul „educațional şi statutul social nu se mai păstrează în aceeaşi măsură". O dată ce educația a devenit la îndemâna tuturor, ea nu va mai fi un factor determinant în formarea unei elite şi în stabilirea poziției acesteia. Păstrându-şi valoarea de mijloc de pregătire pentru sarcinile sociale şi profesionale, educația câştigă valoare pentru ea însăşi. Nu mai este dorită ca o modalitate de avansare în societate sau de asigurare a beneficiilor financiare pe care le aduce, ci ca o şansă de dezvoltare a nevoii şi interesului pentru valorile culturale, pentru că ea corespunde orientării preferințelor şi înclinațiilor umane [5, p. 14].

Dacă privim necesitatea de perfecționare continuă din perspectiva dezvoltării profesionale putem remarca importanța implicării manageriale şi a existenței unei planificări a carierei.

Managerii, ca reprezentanți ai organizației, au obligația ca, pe lângă planificarea propriei cariere, să identifice căile pentru dezvoltarea carierei membrilor organizației pe care o conduc [2, p. 30].

Potrivit opiniilor lui Michael Armstrong (1991), principalele obiective ale managementului carierei sunt: promovarea unei politici de dezvoltare a carierei, în concordanță cu natura activităților desfăşurate de membrii unei organizații şi, mai ales cu nevoile individuale şi organizaționale; satisfacerea nevoilor directe ale organizației şi creşterea potențialului de creare a imaginii pozitive pentru aceasta; identificarea şi perfecționarea personalului cu potențial intelectual profesional ridicat, în vederea progresului organizațional; elaborarea unor planuri de dezvoltare structurală, pentru cuprinderea în activități de mare importanță a personalului cu potențial deosebit care nu este cuprins încă în structurile de decizie; sprijinirea membrilor organizației care manifestă forme de absenteism, indiferență sau lipsă de motivație [2].

Aşa cum reiese din expunerea de motive mai sus-amintită formarea profesională continuă este un drept al salariaților/ angajaților, iar eficiența acesteia depinde atât de motivația beneficiarului, cât şi de implicarea la nivel managerial.

Revenind la motivația învățării, omul învață tot timpul, la orice vârstă, dar de fiecare dată altfel, altceva şi din alte motive.

După Burgeoise, proiectul de formare a adultului este legat de reprezentarea mintală a ceea ce persoana crede şi speră că poate obține dincolo de cadrul de învățare, respectiv influența asupra vieții sale.

Cantor consideră că motivațiile adulților legate de învățare apar: pentru a iniția sau menține relații sociale; pentru a satisface aşteptările externe (de exemplu, menținerea locului de muncă); pentru a-i ajuta pe ceilalți; pentru a avansa în post; pentru o nouă provocare; pentru un interes personal; pentru satisfacerea curiozității.

Wlodowski consideră că motivația adultului pentru învățare este determinată de patru factori: succesul, voința, valoarea şi plăcerea.

Se consideră, de asemenea, că o atitudine pozitivă alături de o autoevaluare favorabilă (stimă de sine ridicată, expectanța de a reuşi, reuşita care se cristalizează într-o experiență favorabilă) asigură stimularea motivației adulților de a se implica în noi activități de învățare.

Motivele învăţării nu sunt nişte „formaţiuni” ad-hoc, ele se formează/ actualizează pe un fundal determinat de mai mulţi factori, inclusiv de relaţia dezvoltare-menţinere-involuţie din perspectiva vârstelor adulte [6, p. 11-16].

Concluzionând, formarea continuă este necesară în asigurare succesului profesional, însă nu suficientă. În absenţa unui cadru legislativ adecvat, a unor metodologii de formare adaptate nevoilor practice şi legislative, precum şi fără o implicare la nivel managerial, simpla preocupare a angajatului/ salariatului de a urma cursuri de perfecţionare nu este suficientă pentru o carieră de succes.

Referinţe bibliografice:

1. Dave R.H. (coord.) Institutul Internaţional pentru Planificarea Educaţiei. *Fundamentele educaţiei permanente.* EDP, Bucureşti, 1991.
2. Iucu R. *Formarea cadrelor didactice - Sisteme, politici, strategii*. Editura Humantias Educaţional, Bucureşti, 2004.
3. *Legea nr. 53/2003* republicată în mai 2011 în Monitorul Oficial al României nr. 345 din 18.05.2011.
4. Mircescu M. (coord.) *Pedagogia*. Editura Printech, Bucureşti, 2004.
5. Niculescu R.M. *Formarea Formatorilor*. Editura All Educaţional, Bucureşti, 2000.
6. Poştan L. *Motivaţia învăţării la vârstele adulte din perspective conceptului educaţiei pe parcursul vieţii*, teză de doctorat în pedagogie. Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 2007.

EFICIENŢA UNUI PROCES EDUCAŢIONAL CENTRAT PE ELEV

IULIANA CARAGHIN, *profesor,*
Colegiul „Henri Coandă” Bacău, **România**

Abstract: *Our school provides quality learning programs like our optional dicipline – Advertising – and promote continuous improvement through a rigorous process of self evaluation. The curriculum is diverse, in accordance with school ethos, with students' interests and community needs. The teachers provide a healthy, safe environment to the students, provide and offer my. All the teachers are receptive to the needs of all students, we provide equal conditions and access to programmes and we support the possibility of learning for all our students, regardless of age, ethnicity, religion, even they are socio-economic disadvantaged. We use effective monitorisation and evaluation to support students' progress. Students' performance is monitored and evaluated, the self evaluation leads to improvements; the improvements are implemented and monitored. The teachers design and edit quality teaching materials using ICT, multimedia tools using Internet and eLearning platform in order to implement computer-assisted education.*

Lucrarea ştiinţifico-metodică pentru obţinerea gradului didactic I cu titlul *Naţionalizarea publicităţii între lingvistic şi iconic în studiul unei discipline opţionale* se vrea a veni în întâmpinarea unei tendinţe tot mai evidente în societatea contemporană: aceea de a re-considera limbajul, de a-l re-interpreta şi re-valorifica în scopul re-descoperirii de sine. Există un consens în a afirma că viaţa şi cultura spiritului societăţii *de acum* sunt marcate de o omniprezenţă a imaginilor, până acolo încât se vorbeşte astăzi de o „civilizaţie a imaginii“ ce se substituie mediului cald, prin excelenţă tiparul. În această nouă cultură, totul este orchestrare în vederea saturării cu imagini, atât la nivel naţional, cât şi transnaţional: ziare luminoase, panouri, afişaje electronice în metrou, televiziune în toate spaţiile publice, distribuitori de prospecte în stradă.

Studiul nostru, realizat în cadrul unui opţional ca disciplină nouă, analizează modul în care percep elevii globalizarea, megasituarea în contextul actual şi să descopere dacă există o naţionalizare a publicităţii, din punct de vedere lingvistic şi iconic. Opţionalul apare în catalog sub denumirea *Publicitatea – activitate „vampirică“?!*, se află în aria Limbă şi comunicare şi are chiar istorie – mai multe clase de elevi, de vârstă diferită, l-au studiat, unii dintre aceşti elevi ajungând şi la stadiul final al formării lor ca licean, absolvirea. Considerăm că o abordare din perspectiva acestei discipline, *Publicitatea – activitate „vampirică“?!*, vine în întâmpinarea nevoilor elevilor de liceu de a-şi descoperi şi îmbunătăţi capacităţile de comunicare în situaţii

reale, dat fiind că adolescența propriu-zisă (14 – 16 ani) este perioada când se intensifică interesul pentru cunoaşterea de sine, când adolescenții sunt plini de încredere şi speranță, când conştientizează idealurile ca trasee de viață socială şi personală. Avem o societate contemporană influențată de publicultură, precum şi de evoluția acestui domeniu de cercetare, publicitatea.

În esență, aplicarea metodelor moderne de învățare-evaluare pune în evidență faptul că suntem datori să deschidem căile ce stimulează combinațiile intelectuale unice ale fiecărui adolescent: sarcini potrivite profilului lor intelectual/ capacităților proprii care promit, probleme contextualizate (de tipul celor cu care se vor înfrunta în viață, în societate), încurajarea libertăților de bază, de studiu şi de pregătire, de explorare şi investigare, de exprimare, libertatea de a fi ei înşişi. Am remarcat o schimbare a atitudinii elevilor față de studiul unui conținut apreciat inițial ca neinteresant datorită absenței unei utilități practice imediate. Studiul publicității nu mai este considerat împovărător, ci este apreciat prin multitudinea de oportunități în manifestările de comunicare reală pe care le-a prilejuit.

Efortul investit de copii în procesul de învățământ impune găsirea unor soluții menite să le ofere căi de destindere şi de odihnă activă, de împliniri creatoare pe linia unor preocupări îndrăgite, liber alese. În ansamblul lui, obiectul opțional *Publicitatea – activitate „vampirică"?!*, precum şi activitățile extradidactice adiacente lui, au oferit o gamă largă de posibilități desfăşurării de acțiuni care răspund intereselor, pasiunilor şi sensibilităților elevilor. În sfera lor, elevul caută „altceva" decât în cadrul lecțiilor, pentru că primele sunt obligatorii pentru toți, pe când alegerea privind opționalul îi aparține fiecăruia, ca direcții şi durată.

Activitățile opționalului şi activitățile extradidactice aferente au avut, în general, un caracter atractiv. Au fost activități plăcute şi interesante, practicate într-o atmosferă de voie bună şi optimism, cu însuflețire şi dăruire. Caracterul atractiv a fost provocat uneori de conținutul activității, de montarea şi interesul temelor, alteori de formele ingenioase în care se desfăşoară activitatea respectivă sau de metodele şi procedeele folosite. Varietatea activităților cu care s-au putut îndeletnici elevii a fost inepuizabilă. Multe din acestea au fost concepute chiar de către elevi. Prin studiul obiectului opțional, elevii au fost implicați în activități cultural – artistice, precum cele ale Cercului literar-artistic „Re-vers", care cultivă preocupările şi opțiunile elevilor pentru aspecte mai diferențiate decât cele cultivate în cadrul lecțiilor de limbă şi literatură. Activitatea turistică propusă a avut scop instructiv-educativ, prin constituirea unui mijloc de predare a unor lecții în afara clasei, de adâncire a conținutului lecțiilor, de pregătire a unor lecții noi, cultivând în acelaşi timp deprinderile de a înțelege mai bine, mai viu, fenomenele din natură în toată complexitatea lor, într-o strânsă intercondiționare. Activitățile propuse au răspuns nevoilor şi dorințelor copiilor de a petrece împreună timpul liber. Ele au folosit metode de lucru active, participative, care implică elevul în propria lui formare, acesta devenind actorul propriei sale schimbări, autoformări, autoeducări. Activitățile au permis libertatea de mişcare, de gândire şi de exprimare a elevului, respectând ritmul propriu de dezvoltare a fiecărui copil. Ele au stabilit noi tipuri de relații între copii, relații de colaborare, de prietenie, un climat de încredere şi căldură sufletească care favorizează comunicarea. Activitățile au fost centrate, în special, pe favorizarea schimbului de informații între elevi, fiecare elev având posibilitatea unei valorificări optime a aptitudinilor, cunoştințelor şi experiențelor proprii. Evaluarea rezultatelor la aceste activități a avut un caracter descriptiv, fiind concentrată pe comportamente, atitudini, reacții şi care s-a concretizat, uneori, prin acordarea de diplome.

Rezultatul acestor activități a fost că elevii au devenit mai comunicativi, mai deschişi, mai cooperanți. Au început să înțeleagă nevoile celuilalt, să îşi ofere sprijinul, să aibă răbdare unii cu ceilalți, să participe la activități şi să-şi îmbogățească cunoştințele din diverse domenii. Modalitățile pe care le-am folosit pentru a realiza activitățile au contribuit la dezvoltarea spiritului civic, a gustului estetic, prin învățarea unor comportamente dezirabile: cooperare, competiție loială, solidaritate, implicare, acceptare, responsabilitate. Scopul studierii opționalului a fost promovarea educației interculturale, a comunicării şi cooperării între elevi, îmbunătățirea comunicării şi cooperării elev-elev şi elev-profesor, implementarea de strategii coerente de dezvoltare şcolară. Am considerat deosebit de importantă şi cultivarea sentimentelor de încredere în om, de respect pentru munca celuilalt, de generozitate, bucurie a succesului individual prin muncă în echipă.

Cheia învățării este deplina angajare a elevului în actul învățării. Pentru elevii clasei a X-a ai acestei cercetări, modificările comportamentului, adică producerea propriu-zisă a învățării, a fost condiționată de experiența nouă pe care au trăit-o sau pe care au dobândit-o, prin studiul opționalului *Publicitatea – activitate vampirică?!*. Cercetarea noastră arată că succesul învățării constă în trăirea deplină a acestei experiențe, în angajarea totală a elevului în trăirea experienței date. Elevii au fost motivați în studiul obiectului opțional, deoarece acesta le-a oferit posibilitatea de a lucra în echipă, de a căuta informații, de a le aplica, folosind domenii de care sunt atraşi. Formele de evaluare diverse au demonstrat o mai bună însuşire a conținuturilor. Munca pe grupe a determinat creşterea coeziunii la nivel de colectiv, această dezvoltare a cooperării între elevi având rezultate pe termen lung la nivelul sintalității colectivului. S-a observat că elevii au devenit mai extravertiți, că au trăit emoții pozitive, cum ar fi cele produse de prieteni, că membrii aceleiaşi clase s-au observat unii pe alții şi s-au încurajat reciproc în comportament. S-au observat la elevi tendințe spre sociabilitate – stabilirea rapidă a contactelor interumane; afecțiune, prietenie, comunicativitate, adaptare la situații noi, simpatie, admirație, crearea unei interacțiuni pozitive în grup; tendințe spre activism – de a se implica cu uşurință în acțiunile grupului, de a participa direct, efectiv la realizarea lor, de a fi dinamic/ă, energic/ă, cu acțiuni de impulsionare şi de punere în mişcare a celorlalți membri din grup; tendințe spre facilitarea interacțiunilor dintre membrii grupului – grupul este concentrat spre realizarea scopului, grupul depăşeşte momentele dificile; tendințe spre creativitate – elevii sunt interesați de noutatea, originalitatea şi utilitatea socială a actiunilor şi mai ales a rezultatelor acțiunilor grupului; elevii aduc informații, opinii, sugestii noi în grup; propun noi obiective, noi căi de realizare; tendințe spre cooperare – colaborează, îşi dau concursul în a fi alături de ceilalți la realizarea sarcinilor grupului; tendințe de altruism: dezinteres față de sine, acțiune în favoarea altora; tendințe spre obiectivitate în aprecieri: sunt principiali, nepărtinitori, imparțiali în aprecierea celorlalți, detaşați de impresiile personale, deformatoare. Elevii se arată dominați de sentimentul subiectiv de confort interior, optimism şi autodeterminare. Autodeterminarea este susținută de satisfacerea unor nevoi cum ar fi: nevoia de competență, nevoia de ataşament, nevoia de autonomie; când aceste nevoi sunt satisfăcute existența individului se află într-o condiție de motivare intrinsecă, el fiind capabil de a-şi îndeplini potențialitățile şi apt de a veni progresiv în întampinarea unor preocupări mai înalte.

Prin utilizarea unor strategii didactice interactive, elevii şi-au descoperit şi îmbunătățit capacitățile de comunicare în situații reale, implicit şi-au mărit randamentul şcolar; deci studiul disciplinei opționale *Publicitatea – activitate „vampirică“?!* a determinat descoperirea şi punerea în valoare a sinelui, dorința de a-şi construi un set propriu de valori individuale şi sociale după care elevul să-şi orienteze comportamentul şi formarea carierei, toate ca mijloc de a-şi asigura o cât mai sigură reuşită socială şi profesională.

Şcoala românească asigură calitatea programelor de învățare şi promovează îmbunătățirea continuă printr-un proces riguros de autoevaluare. Oferta educațională a şcolii noastre este variată, în concordanță cu etosul şcolii, cu interesele elevilor şi cu nevoile comunității. Ca profesori, oferim elevilor un mediu sigur, sănătos, bazat pe sprijin. Profesorii sunt receptivi la nevoile tuturor elevilor, oferă condiții egale de acces la programele de învățare şi îi sprijină pe toți elevii, indiferent de vârstă sau de grupul vulnerabil din care fac parte - persoane dezavantajate economic, social sau pe criterii de vârstă, etnie, religie. Utilizăm procese eficiente de evaluare şi monitorizare pentru a sprijini progresul elevilor. Performanța elevilor este monitorizată şi evaluată; procesul de autoevaluare are ca rezultat îmbunătățirea activității; îmbunătățirile sunt implementate şi monitorizate. Proiectăm şi edităm permanent materiale didactice de calitate utilizând TIC, materiale multimedia pentru învățământul asistat de calculator, folosim tehnologiile educaționale bazate pe internet şi pe platforma de eLearning.

Referințe bibliografice:

1. Crețu C. *Curriculum diferențiat personalizat*. Editura Polirom, Iaşi, 1998.
2. Giurgea D. *Disciplinele opționale*. Editura Eficient, Bucureşti, 1999.
3. Ionescu M. *Clasic şi modern în organizarea lecției*. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
4. Iosifescu Ş. (coord.) *Management educațional*. MEN, 2000.
5. Manolescu M *Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție*. Editura Meteor, Bucureşti, 2004.

6. Manolescu M. *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*. Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, Bucureşti, 2002.
7. Neacşu I. *Instruire şi învăţare*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.
8. Nicola I. *Pedagogie*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
9. Ungureanu D. *Teoria curriculumului*. Editura Mitron, Timişoara, 1999.

PERFORMANȚELE-CHEIE ALE INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

STELA GALEMBA,
doctorandă, I.Ş.E.

Abstract: *The article addresses the issue of organizational performance as strategic direction of the educational institution.It is specified the notional boundaries of performance and performance measurement, performance criteria are derived is explained managerial significance of System Monitoring Evaluation and Organisational Performance (sempo) is advancing key performance priority areas of activity, to which should lead / appropriate to achieve any institution of secondary education.*

Termeni-cheie: *performanța organizațională, eficiență, efectivitate, eficacitate, flexibilitate, creativitate, competitivitate, Sistem de Evaluare şi Monitorizare a Performanței Organizaționale, măsurare a performanței, indicatorii de performanță.*

Misiunea învățământului este de a răspunde nevoilor individuale de educație, precum şi nevoilor dezvoltării sociale şi economice ale comunității (locale, regionale, naționale). În acest sens, instituția de învățămînt devine performantă dacă satisface aceste trebuințe la un standard de calitate care permite atît individului, cât şi societății să devină performanți într-un mediu globalizat, caracterizat prin competiție şi dinamism. Iar menținerea standardului este posibilă numai în condițiile orientării spre performanță a activității, prin îmbunătățirea continuă a ofertei şi a rezultatelor, un management performant, politici adecvate utilizării raționale a resurselor şi atragerii de noi resurse, prin încurajarea unei atitudini responsabile a întregului personal.

Astfel, pentru a fi competitive şi performante instituțiile vor trebui să implementeze strategii manageriale eficiente pentru diverse domenii, toate fiind conjugate în direcția prestării unor servicii educaționale de calitate, îmbunătățirii continue a calității, creşterii satisfacției beneficiarilor şi a celorlalți factori interesați în servicii educaționale de calitate.

Una din cele mai importante variabile în cadrul cercetărilor din domeniul managementului şi cel mai important indiciu al succesului unei instituții este **performanța organizațională**. Performanța continuă trebuie să reprezinte obiectivul oricărei instituții, deoarece numai prin performanță instituțiile au posibilitatea de a creşte şi de a progresa.

Unii cercetători evidențiază urmatoarele caracteristici ale performanței: a realiza ceva pentru un scop dat (a crea valoare); rezultatul; potențialul de realizare (capacitatea creativa); compararea unui rezultat în raport cu referința (internă sau externă, aleasa sau impusă); competiția (aplicarea conceptelor de progres continuu, a face mai bine decat ultima dată); judecata, comparația [5; 12; 13; 15].

Cei mai mulți autori evidențiază următoarele criterii ale performanței: eficiență şi eficacitate. Rezultă, astfel, că performanța este o funcție preponderent de două variabile, *eficiența şi eficacitatea*, combinația dintre ele reflectînd nivelul de performanță. Date fiind cele enunțate anterior, se pare că relația matematică de calcul a performanței este: *Performanța = Eficiența* x *Eficacitatea.*

După Andrițchi V. o instituție de învățămînt este performantă atunci când demonstrează *eficiență, efectivitate, eficacitate, flexibilitate, creativitate*, iar prin raportare la principiul orientării către beneficar, performanța instituției de învățămînt depinde de gradul în care o aceasta reuşeşte *să satisfacă atît cerințele mediului intern, cât şi ale mediului extern*, printr-o combinație optimă între eficacitate şi eficiență [1].

Credem că performanța este o stare de competitivitate a unei instituții atinsă printr-un nivel de eficacitate şi de eficiență maximă, care îi asigură competitivitatea pe piața educațională. Este cert că fără un management adecvat, nu se poate vorbi de performanță.

Orientarea spre performanță a instituției pe toate dimensiunile activității acesteia este menținută prin intermediul *managementului calității,* ce presupune responsabilitatea înaltă a conducerii; modul în care aceasta o asumă prin definirea şi urmărirea strategiei, a politicii şi obiectivelor, prin asigurarea resurselor necesare realizării acestora; orientarea instituționalizată a tuturor activităților spre satisfacerea cerințelor şi aşteptărilor părților interesate externe şi interne; crearea în instituție a unui mediu în care întregul personal este încurajat spre performanță, la asumarea responsabilității individuale pentru îndeplinirea misiunii şi obiectivelor acesteia; introducerea unor mecanisme de evaluare internă a performanțelor pe toate dimensiunile activității şi îmbunătățire continuă [14].

În viziunea noastră, pentru atingerea performanțelor organizaționale maxime este oportună dezvoltarea şi implementarea unui **Sistem** propriu de **Evaluare şi Monitorizare a Performanței Organizaționale** (SEMPO). *Sistemul de Evaluare şi Monitorizare a Performanței Organizaționale* are rolul de a verifica progresul în atingerea obiectivelor stabilite, de a aduce la cunoştința tuturor factorilor interni şi externi aspectele care prezintă importanță deosebită pentru succesul instituției şi de a identifica domeniile care necesită îmbunătățire şi, în final, permite elaborarea unor strategii eficiente şi eficace de dezvoltare şi îmbunătățire continuă, astfel menținându-se competitivitatea instituției.

Credem că în învățămînt măsurarea performanței unei instituții poate fi efectuată din perspectiva: implementării şi dezvoltării curriculare, managementului, nivelului de competențe şcolare ale elevilor şi al rezultatelor la examenele de BAC, calității resurselor tangibile, calității capitalului uman, calității relațiilor de parteneriat, efectivității marketingului, dezvoltării organizaționale, culturii organizaționale etc.

Spre exemplu, din perspectiva marketingului, măsurarea performanței înseamnă atît cuantificarea şi evaluarea nivelului de satisfacție al beneficiarilor direcți şi indirecți ai instituției, dar şi compararea instituției în cauză cu altele similare, pornind de la anumite criterii recunoscute şi împărtăşite de elevi, părinți, factori comunitari, decizionali.

Din punct de vedere managerial, măsurarea performanței constituie un instrument necesar pentru a evidenția măsura în care au fost atinse obiectivele organizației şi pentru a oferi informațiile necesare îmbunătățirii diferitelor procese şi activități ale organizației [12].

Îmbunătățirea continuă a performanțelor unei instituții de învățămînt solicită acțiuni concrete în direcția:

- **Creşterii calității personalului:** îmbunătățirea caracteristicilor personale (calificarea academică a profesorilor, experiența didactică, vîrsta etc.); îmbunătățirea formării profesorilor la nivelul şcolii (schimburi de experiență, predare în echipe etc.); îmbunătățirea formării externe a profesorilor (scopuri, obiective, conținuturi, conceperea cursurilor, organizarea programului de studiu, formatorii etc.); dezvoltarea competenței generale a profesorilor (cunoaşterea limbilor străine, utilizarea TIC, informare pedagogică etc.); dezvoltarea performanțelor profesionale ale corpului profesoral (noi strategii, metode şi stiluri de predare, dezvoltarea auxiliarelor curriculare etc.).
- **Creşterea calității activității elevilor:** îmbogățirea experiențelor de învățare ale elevilor (noi strategii, metode şi experiențe de învățare, interacțiunea cu alți elevi etc.); creşterea performanțelor elevilor (rezultatele academice, alfabetizare informațională, „cetățenie democratică" etc.).
- **Creşterea calității curriculum-ului:** intervenții asupra scopurilor şi obiectivelor curriculare; asupra manualelor şi auxiliarelor curriculare; asupra mediului de instruire etc.
- **Creşterea calității evaluării:** observare sistematică; evaluarea performanțelor elevilor pe bază de portofolii; optimizarea programelor de examen etc.

- **Creşterea calităţii mediului educaţional:** mărimea clasei, climatul social, nivelul şi diversitatea capacităţilor elevilor, echipamentele şi condiţiile materiale, facilităţile pentru predare şi învăţare etc.
- **Creşterea calităţii managementului şcolar:** proiectarea dezvoltării instituţionale, dezvoltarea personalului, managementul curriculumului, relaţiile umane, cultura şcolii etc.

Credem că SEMP trebuie să se bazeze pe strategia instituţională, să fie simplu, exact şi uşor de utilizat, scopul principal trebuie să fie de a îmbunătăţi performanţa, nu de a evalua doar, trebuie să fie flexibil în raport cu condiţiile interne şi externe, să se modifice în timp.

Referinţe bibliografice:

1. Andriţchi V. *Teoria şi metodologia managementului resurselor umane în învăţămînt.* Print-Caro SRL, Chişinău, 2012.
2. Avram E., Cooper C.L. (coord.). *Psihologie organizaţional-managerială: tendinţe actuale.* Polirom, Iaşi, 2008.
3. Bitici U., Turner T., Begemann C. *Dynamics of performance measurement systems*. International Journal of Operations and Production Management, 2000.
4. Brudan A. *Rediscovering performance management: systems, learning and integration*. Measuring Business Excellence, 2010, nr. 1, Vol. 14, pp. 109-123.
5. Ciobanu A. *Analiza Performanţei Întreprinderii*. Editura ASE, Bucureşti, 2006.
6. Cross K.F., Lynch R.L. *The SMART way to define and sustain success.* National Productivity Review, 1989, nr. 1, vol. 9, pp. 23-33.
7. *Dicţionar explicativ al limbii române*. Cartier, Chişinău, 2008.
8. Folan P., Browne J., Jagdev H. *Performance: Its meaning and content for today's business research.* Computers in Industry, 2007, nr. 7, Vol. 58, pp. 605-620.
9. Kaplan R. *Putting the Balanced Scorecard to Work*. Harvard Business Review. September-October, 2003, p. 134-147.
10. Karakas F. *New Paradigms in Organization Development: Positivity, Spirituality, and Complexity.* Organizational Development Journal, 2009, nr. 4, p. 89-121.
11. Lebas M. J. *Performance measurement and performance management*. International Journal of Production Economics, 1995, nr. 1-3, Vol. 41, p. 23-35.
12. Neely A., Gregory M., Platts K. *Performance measurement system design*. International Journal of Operations & Production Management. 1995, nr.15(4), p. 80-116.
13. Neely A., Richards H., Mills J. et al. *Designing performance measures: A structured approach.* International Journal of operations & Production Management, 1997, nr. 17(11), p. 1131-1152.
14. Popescu S., Brăiteanu C. (coord.) *Ghidul calităţii în învăţămîntul superior.* Proiectul CALISRO. Editura Universităţii, Bucureşti, 2004.
15. Zorlenţan T., Burduş E., Căprărescu G. *Managementul organizaţiei.* Editura Economica, Bucureşti, 1998.
16. Wholey J. *Formative and Summative Evaluation: Related Issues in Performance Measurement.* American Journal of Evaluation, 1996, Nr. 2, Vol. 17, p. 145-149.

SUPORTUL EDUCAȚIONAL CA PREMISĂ PENTRU EFICIENTIZAREA ÎNVĂȚĂRII

GALINA BULAT,
expert în educație, AO „*Lumos*”

Abstract: *Every child has a basic right to education and services to meet his or her unique needs to achieve his or her full potential. In order to ensure that each child achieves to his or her highest potential, schools must provide academic programs and support services that address the needs of all children. Those children who are not succeeding must be identified swiftly and provided additional academic or support services to remedy their performing problems. Each institution should be a resource for providing educational support through efficient management, to satisfy the needs of all children and sharing the whole school staff confidence that every child can succeed.*

În societatea contemporană, bazată pe cunoaştere, educația achiziționează roluri şi funcții noi care presupun nu doar contribuția la dezvoltarea unei economii competitive, dar şi aportul pentru o mai mare coeziune socială. Recunoscând că lumea modernă se confruntă cu o provocare unică, rezultată din globalizare şi economia bazată pe cunoaştere, politicile europene şi internaționale subliniază importanța asigurării accesului tuturor la educație şi a calității educației/formării pentru sustenabilitatea statelor şi națiunilor.

În pofida succeselor pe care le înregistrează şi a eforturilor pe care le depun sistemele de educație, un număr semnificativ de copii/tineri părăsesc educația formală, având rezultate foarte scăzute şi/sau dificultăți de învățare şi, în consecință, abilități reduse pentru viața independentă. În aceste condiții, şcolile trebuie să furnizeze suportul educațional necesar ca să se asigure că toți elevii şi fiecare în parte achiziționează competențele de bază de citit-scris, calcul şi alte competențe asociate.

Suport educațional este un termen generic, utilizat pentru denumirea activităților, programelor şi serviciilor de sprijin acordate copilului/elevului, care, din anumite motive, nu poate studia conform unui program standard, nu poate însuşi materia conform curriculumului de bază şi necesită pregătire adițională. Necesitatea suportului educațional poate fi determinată de dificultățile de învățare şi/sau de o dizabilitate. Suportul educațional se referă la acele servicii care asigură atât independența în viața de zi cu zi a persoanei, cât şi exercitarea drepturilor ei.

Suportul educațional eficient se bazează pe următoarele **principii:**

1. Promovarea şi realizarea unor politici instituționale coerente şi efective;
2. Intervenția timpurie intensivă;
3. Prevenirea eşecului şcolar;
4. Implicarea părinților;
5. Direcționarea resurselor către elevii care au cele mai mari necesități.

Aderarea la aceste principii determină o mai mare conştientizare a cerințelor educaționale individuale ale elevilor, un răspuns mai prompt la necesitățile respective şi orientează şcolile spre:

- abordarea holistică a suportului educațional la nivel de politici instituționale, structuri şi activități de sprijin;
- consolidarea învățării în clasă şi prevenirea dificultăților de învățare la toate nivelurile şcolii;
- sprijinirea elevilor care se confruntă cu dificultăți de învățare printr-o abordare multidisciplinară în cadrul comisiilor intraşcolare;
- stabilirea şi dezvoltarea parteneriatelor eficiente cu părinții, inclusiv prin dezvoltarea strategiilor de sprijin pentru părinți;
- organizarea lecțiilor suplimentare (meditațiilor) cu elevii încadrați în programele de suport educațional;
- elaborarea şi aplicarea planurilor educaționale individualizate pentru fiecare elev cu probleme de învățare, bazate pe evaluarea necesităților şi stabilirea obiectivelor de recuperare.

Scopul principal al suportului educațional este optimizarea procesului de predare-învățare în vederea abilitării elevilor cu dificultăți de învățare să realizeze şi să achiziționeze niveluri adecvate de competențe şcolare înainte de a părăsi sistemul educațional.

Din scopul de bază al suportului educațional derivă un şir de **obiective subsidiare:**

- asigurarea participării şi accesului copiilor cu dificultăți de învățare la nivelul de educație conform vârstei lor;
- dezvoltarea respectului de sine al copiilor cu dificultăți de învățare şi a atitudinilor pozitive față de şcoală ca instituție şi proces de învățare;
- abilitarea copiilor cu dificultăți de învățare pentru automonitorizare şi devenire de oameni independenți;
- furnizarea suportului şi a materialelor didactice adiționale;
- implicarea părinților în sprijinirea copiilor lor prin intermediul unor programe eficiente de suport al părinților;
- promovarea colaborării între cadrele didactice;
- stabilirea unor programe de intervenție timpurie şi a altor programe concepute pentru a îmbunătăți învățarea şi a preveni/diminua dificultățile în procesul de învățare.

Pentru a asigura succesul intervențiilor în cadrul suportului educațional, se vor lua în considerare următorii **factori**:

1. Cultura instituțională, politicile, practicile şi managementul instituției sunt proiectate în aşa fel încât se asigură realizarea tuturor necesităților copiilor, cu alte cuvinte, există o responsabilitate instituțională generală pentru cerințele educaționale speciale.
2. Necesitățile copiilor sunt identificate timpuriu.
3. Instituțiile dezvoltă sisteme clare şi relevante de înregistrare, care documentează intervențiile realizate.
4. Există un proces continuu de planificare, revizuire şi îmbunătățire a acordării suportului educațional.
5. Dorințele şi punctele de vedere ale elevilor se iau în considerare pentru asigurarea realizări obiectivelor ce vizează progresul lor.
6. Profesioniştii (specialiştii) şi părinții lucrează în parteneriat.

Acordarea suportului educațional se realizează în baza unui proces riguros de planificare care vizează întreaga unitate şcolară şi care include mai multe aspecte:

- Elaborarea politicii instituționale de acordare a suportului educațional;
- Programarea suportului educațional;
- Definirea rolurilor şi responsabilităților în procesul acordării suportului educațional;
- Identificarea şi selectarea copiilor care necesită suport educațional;
- Dezvoltarea serviciilor şcolare de suport educațional;
- Dezvoltarea strategiilor de prevenire a dificultăților de învățare şi de intervenție timpurie;
- Identificarea şi planificarea resurselor pentru acordarea suportului educațional;
- Referirea copiilor la servicii specializate;
- Monitorizarea progresului şcolar al elevilor etc.

Programele de suport educațional pot fi clasificate în baza diferitor criterii: natura dificultăților de învățare, nivelul de studii al beneficiarilor, conținutul programului de suport, raporturile de asistență, frecvența, locul şi timpul desfăşurării, personalul implicat, sursa de finanțare etc. Evident, această clasificare este foarte convențională, dată fiind diversitatea mare a necesităților de suport educațional, pe care le pot manifesta copiii.

Indiferent care vor fi formele de suport, întotdeauna se va urmări ca acest proces să fie unul general care vizează întreaga instituție. Pornind de la abordarea individuală a dificultăților copiilor cu cerințe educaționale speciale, trebuie să se ajungă la abordarea globală, instituțională pentru a asigura sustenabilitatea procesului.

Managementul şcolii şi contextul social-educaţional (şcoala, familia şi comunitatea) în care se desfăşoară suportul educaţional trebuie să întrunească următoarele criterii/cerinţe:

- acceptarea inovaţiilor, a experienţelor noi şi a schimbării, în general;
- identificarea a varii resurse în procesul de asistenţă a copiilor;
- diseminarea experienţelor şi susţinerea schimbului de idei şi practici;
- sprijinirea şi încurajarea profesională a personalului implicat în acordarea suportului educaţional;
- colaborarea şi dezvoltarea parteneriatului socio-educaţional.

Suportul educaţional este eficient dacă elevul căruia se adresează achiziţionează competenţe care îl abilitează pentru viaţa socială: are autonomie personală şi capacitate de autoadministrare, are competenţe de comunicare şi relaţionare, abordează şi promovează comportamente adecvate situaţiilor de viaţă, poate exercita o ocupaţie/profesie care să îi asigure un trai decent.

Calitatea şi eficienţa procesului de incluziune şcolară a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale şi de acordare a suportului educaţional depinde, implicit, de calitatea resurselor antrenate în derularea procesului respectiv. Resursele destinate acordării suportului educaţional trebuie să fie considerate în planificarea generală a activităţii instituţiei. Oricare nu ar fi natura resurselor (didactice, financiare, materiale, umane), acestea se vor reflecta în planurile de dezvoltare instituţională şi cele de activitate anuală.

Cele mai la îndemâna şcolilor sunt resursele didactice, materializate în strategii, tehnici, modalităţi de lucru cu copiii. La ora actuală, un suport metodic valoros în acest sens îl constituie *Pachetul de resurse UNESCO pentru profesori „Cerinţe speciale în clasă”, 1993*, care sintetizează tehnologiile ce pot sprijini cadrele didactice în acordarea suportului educaţional.

Instituţia, integral, trebuie să devină o resursă pentru acordarea suportului educaţional prin asigurarea unui management eficient, orientat spre satisfacerea necesităţilor tuturor elevilor şi prin împărtăşirea de către întreg personalul şcolii a încrederii că fiecare copil poate să reuşească.

Referinţe bibliografice:

1. Guţu Vl. (coord.) *Psihopedagogia centrată pe copil.* USM, Chişinău, 2008.
2. Vrasmaş E. *Introducere în educaţia cerinţelor speciale*. CREDIS, Bucureşti, 2004.
3. Vrăşmaş T. *Învăţământul integrat şi / sau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale*. Aramis, Bucureşti, 2001.
4. *A comprehenisive Sustem of Learning Support Guidelines*. http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/wheresithappening/ohio_LEARNING_SUPPORTS_GUIDELINES_FINAL.pdf
5. *Learning Support Guidelines*. http://www.educatetogether.ie/wordpress/wpcontent/uploads/2010/02/learning_support_guidelines.pdf
6. *Special educational needs - A Continuum of Support.* http://www.educatetogether.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/neps_special_needs_guidelines.pdf

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII FORMĂRII PROFESIONALE LA NIVEL EUROPEAN

CARMEN STOIAN, *profesor,*
Colegiul „Ştefan Odobleja” Craiova, Județul Dolj, **România**

Abstract: *In a society where every individual will be determined by the ability to learn and master fundamental skills, „Learning relationship” will become dominant in the structure of future society.*

Three major factors have been identified as playing a decisive role in transforming our society into a learning society: The impact of information society, the impact of scientific and technical knowledge and the impact of internationalization.

Education and training systems must be adapted to provide a broad base of knowledge and to develop employment and skills working life.

Opțiunea pentru o societate bazată pe cunoaştere necesită investiții în dezvoltarea resurselor umane pentru a încuraja angajații să dobândească noi competențe şi să accepte mobilitatea ocupațională. În acelaşi timp, este important să se promoveze calitatea atunci când se fac angajări şi să se dezvolte strategii de învățare şi de formare profesională pe tot parcursul vieții, în beneficiul cât mai multor oameni.

Strategiile pentru îmbunătățirea accesului efectiv la învățare şi la formare profesională pe tot parcursul vieții, în scopul de a elimina deficitele de competență, trebuie să asigure coordonarea responsabilităților partajate ale autorităților publice, ale partenerilor sociali şi ale indivizilor, cu contribuția corespunzătoare din partea societății civile. Partenerii sociali sunt solicitați să negocieze măsuri de îmbunătățire a educației şi formării profesionale continue, precum şi de mărire a capacității de adaptare a acestora.

Noile oportunități apărute solicită din partea fiecărei persoane un efort de adaptare, şi în special de construire a propriilor calificări pe baza „blocurilor” de cunoştințe dobândite în momente de timp şi situații diferite. Învățământul şi formarea profesională, indiferent dacă se desfăşoară în cadrul unui sistem formal de învățământ, la locul de muncă sau în mod informal, reprezintă pentru fiecare cheia necesară controlului viitoarei cariere şi a dezvoltării personale.

Investirea în dezvoltarea resurselor umane şi valorificarea superioară a acestora contribuie la asigurarea competitivității, la ridicarea calității locurilor de muncă şi la evitarea pierderii locurilor de muncă. Într-o societate, locul fiecărui individ va fi determinat de capacitatea sa de a învăța şi de a stăpâni cunoştințele fundamentale. „Relațiile de învățare” vor deveni dominante în structura viitoarei societăți.

Trei factori majori au fost identificați ca jucând un rol decisiv în transformarea societății noastre într-o societate a învățării. Aceştia aduc cu ei noi riscuri dar şi noi oportunități, care trebuie sesizate.

Cei trei factori identificați sunt:

- impactul societății informaționale;
- impactul cunoaşterii ştiințifice şi tehnice;
- impactul internaționalizării.

Impactul societății informaționale

Noua revoluție industrială a impus o nouă organizare a producției, solicitând adaptarea acesteia la exigențele crescânde ale consumatorului. Au apărut noi condiții pentru angajare, care au solicitat flexibilitate, descentralizare, cooperare în rețea, subcontractare şi lucru în echipă.

Tehnologiile de informare şi comunicare au contribuit la dispariția muncii de rutină şi a celei repetitive. Conținutul muncii va fi constituit, din ce în ce mai mult, din sarcini de nivel înalt, care solicită inițiativă şi capacitate de adaptare.

Impactul cunoaşterii ştiințifice şi tehnice

Industria se bazează din ce în ce mai mult pe ştiință pentru a dezvolta noi produse, iar cercetarea ştiințifică are nevoie de echipamente cu un înalt nivel de complexitate tehnică. Opinia publică percepe adesea descoperirile şi progresul ştiințific ca o amenințare, datorită insuficienței cunoştințelor şi neînțelegerii

corecte a legăturii reale dintre ştiinţă şi progresul uman. În acest sens, promovarea culturii ştiinţifice şi tehnice, precum şi a eticii responsabilităţii au căpătat o importanţă crucială.

Impactul internaţionalizării

Ca rezultat al internaţionalizării a apărut o piaţă globală a muncii. Agenţi economici de diferite dimensiuni utilizează deja modelul „teleworking" pentru a realiza în timp util activităţile necesare, prin implicarea specialiştilor din ţări cu venituri scăzute. Menţinerea modelului social european şi îmbunătăţirea competitivităţii economiilor naţionale sunt de mare interes pentru decidenţii politici.

Răspunsuri ale învăţământului şi formării profesionale la provocările actuale

Sistemele de învăţământ şi formare profesională trebuie să fie adaptate pentru a oferi o bază largă de cunoştinţe şi să dezvolte ocuparea forţei de muncă şi competenţele necesare vieţii active.

a. O bază largă de cunoştinţe

Raportul rezultat în urma mesei rotunde a industriaşilor europeni a accentuat cerinţa pentru o formare profesională flexibilă, cu o bază largă de cunoştinţe, sprijinind o abordare legată de conceptul „a învăţa să înveţi" pe tot parcursul vieţii. Raportul precizează că misiunea esenţială a educaţiei este de a ajuta fiecare individ să-şi dezvolte propriul potenţial şi să devină o persoană umană completă. Achiziţia de cunoştinţe şi dobândirea de competenţe ar trebui să meargă concomitent cu dezvoltarea caracterului, lărgirea orizontului şi acceptarea propriei responsabilităţi în societate.

Aceasta cere o bază largă şi solidă de cunoştinţe care să acopere diferite aspecte precum: literatura, filozofia, ştiinţa, tehnica şi aplicarea în practică a cunoştinţelor şi competenţelor, care afectează în aceeaşi măsură formarea iniţială şi formarea continuă. În cazul reconversiei profesionale, instituţiile de formare profesională se preocupă din ce în ce mai mult de a oferi cursanţilor un fundament general înainte de a-i pregăti pentru o nouă ocupaţie.

b. Dezvoltarea competenţelor necesare angajării

Cunoştinţele de bază sunt în principal oferite prin sistemele de învăţământ şi de formare profesională şi reprezintă fundamentul pe care se bazează perspectivele de angajare ale individului. Educaţia de bază ar trebui să menţină un echilibru între dobândirea de cunoştinţe şi dobândirea de competenţe, care să le permită indivizilor să înveţe singuri.

Cunoştinţele tehnice sunt achiziţionate parţial în cadrul sistemelor de învăţământ şi formare profesională şi parţial la locul de muncă, permiţând o identificare clară cu o ocupaţie. Ele s-au schimbat substanţial ca rezultat al noilor tehnologii de informare şi comunicare şi al dispariţiei liniilor clare de demarcaţie dintre ocupaţii, anumite competenţe de bază devenind esenţa diferitelor ocupaţii.

Competenţele sociale se dobândesc în general într-un mediu de lucru şi, în special, la locul de muncă. Acestea se referă în special la competenţe interpersonale precum: comportamentul la lucru, asumarea responsabilităţii, abilitatea de a coopera şi de a lucra ca membru al unei echipe, creativitate şi abordare a calităţii.

Posibilităţile de angajare şi capacitatea de adaptare a persoanelor sunt legate de modul în care acestea sunt capabile de a combina diferite tipuri de cunoştinţe şi competenţe şi de a le valorifica. În acest context, indivizii devin principalii arhitecţi ai propriilor abilităţi şi pot combina competenţele dobândite prin rutele instituţionale tradiţionale cu cele dobândite prin experienţă la locul de muncă sau prin efort propriu de autoinstruire.

c. Recunoaşterea competenţelor indiferent de modul în care au fost dobândite

Pentru ca indivizii să-şi îndeplinească într-o mai mare măsură responsabilităţile, ei trebuie mai întâi să poată intra în sistemele de formare profesională mai uşor. Acest lucru presupune familiarizarea cu aceste sisteme, lărgirea accesului şi o mai bună mobilitate între diferitele cursuri. Două posibile răspunsuri devin evidente. Fie nivelul calificărilor este menţinut, caz în care numărul persoanelor fără documente privind calificarea creşte, fie numărul persoanelor care deţin un document de calificare trebuie crescut, punându-se astfel problema calităţii acelor calificări.

O nouă soluţie adoptată de unele ţări este de a nu renunţa la documentele de calificare, ci de a recunoaşte calificările parţiale şi de a-i încuraja pe cei respinşi de sistemul formal să-şi valorifice şi dezvolte

competențele pe care le posedă. Acreditarea de acest tip poate conduce la recunoaşterea cunoştinţelor tehnice şi a competenţelor dobândite în întreprindere.

Formularea obiectivelor generale ale învăţământului şi formării profesionale la nivel european

Comisia Europeană a identificat cinci obiective generale în scopul implementării de acţiuni practice în domeniul învăţământului şi formării profesionale: încurajarea achiziţionării de noi cunoştinţe, apropierea şcolii de sectorul economic, combaterea excluderii sociale, dezvoltarea competenţelor de comunicare în trei limbi comunitare, tratarea în mod egal a investiţiilor de capital şi a celor de formare profesională.

Totodată, Comisia Europeană, a pregătit un raport prin care Consiliul Europei a fost desemnat să întocmească un program pe termen lung, centrat pe cinci domenii principale:

- Ridicarea standardului de învăţare în Europa prin îmbunătăţirea calităţii formării profesionale şi a formatorilor/profesorilor şi prin punerea unui accent deosebit pe bazele comunicării şi utilizării conceptelor matematice.
- Lărgirea şi facilitarea accesului pentru învăţare pe tot parcursul vieţii, prin efortul de a face învăţarea pe tot parcursul vieţii mai accesibilă şi mai atractivă şi prin facilitarea mobilităţii între diferitele părţi ale sistemului educaţional, respectiv prin asigurarea articulărilor necesare (Ex. în învăţământul superior din învăţământul profesional).
- Actualizarea definirii competenţelor de bază pentru o societate a cunoaşterii, în special prin integrarea competenţelor legate de tehnologiile de informare şi comunicare, printr-o mai mare concentrare asupra competenţele personale şi prin identificarea deficitului privind competenţele specifice.
- Deschiderea învăţământului şi formării profesionale către mediul local, către Europa şi către lume, prin învăţarea limbilor moderne, prin mobilitate, întărind legăturile cu sectorul economic şi prin dezvoltarea educaţiei pentru întreprindere.
- Utilizarea eficientă a resurselor, prin introducerea asigurării calităţii în şcoli şi în instituţii de formare profesională, printr-o alocare a resurselor conform nevoilor şi stimulând şcolile să dezvolte noi parteneriate pentru a-şi asuma noul lor rol.

Referinţe bibliografice:

1. Anghel F., Branea L., Popescu A. *Grundtvig I: Proiecte de cooperare europeană.* Manual de bune practici. Editura Trei, Agenţia Socrates, Bucureşti, 2000.
2. Boboc I. *Ştiinţele educaţiei: Politici educaţionale. Teorie şi practică*. Ed. Victor, Bucureşti, 2004.
3. *Dimensiunea europeană a educaţiei*. Direcţia Integrare Europeană, M.Ed.C.
4. *Proiect de lege privind asigurarea calităţii în învăţământ*. M.Ed.C.
5. Văideanu G. *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă.* Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

CONDIŢII ŞI FACTORI DE CREŞTERE A EFICIENŢEI PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

DOREL LUPU, *profesor,*
G.S.A. Cârcea / Şcoala Coşoveni, jud. Dolj, **România**

Abstract: *The curriculum strengthens, corrects and transforms cognitive experience, improve students training. The relationship between teacher's actions (teaching), student's actions (learning), are always oriented towards goals and curricular objectives.*

The main reason for increased efficiency in learning are: pedagogical design (global spread), teaching-learning-assessment relationship, consistency of process components of education, degree of organization of the educational activity, collaboration with family, mobility and international cooperation.

Componenta principală a sistemului instituţional al educaţiei este sistemul de învăţământ care cuprinde instituţii specifice cu scopuri stabilite şi un management axat pe coordonarea influenţelor

pedagogice, formale şi nonformale. Pentru îndeplinirea scopului şi realizarea finalităților sale, sistemul de învățământ se află într-o permanentă colaborare şi cu alte medii educaționale: familia, organizațiile de copii şi tineret, mass-media, biserica.

Toate țările Europei sunt preocupate de a dezbate şi a rezolva problemele învățământului obligatoriu în Uniunea Europeană, problemele esențiale ale curriculumului prezent, național, dar şi viitor, comunitar, încât „spiritul european" devine un obiectiv comun.

Evoluția societății impune ca toate țările să îşi modernizeze curricula, să adapteze prin reforma structurală a învățământului, o mai lungă perioadă a duratei obligatorii, reforma învățământului secundar, reconceperea ciclurilor de bază, îmbunătățirea şi modernizarea curriculumului anterior, adaptarea la performanțele şi capacitatea elevilor.

Scopurile principale care trebuie urmărite sunt:

- formarea cunoştințelor, abilităților, aptitudinilor de bază în concordanță cu cerințele vieții sociale şi profesionale;
- toți indivizii să aibă şanse egale indiferent de vârstă, sex, convingeri religioase, apartenență politică ş.a.;
- asigurarea condițiilor pentru o educație de bază a întregii populații;
- pregătirea tinerei generații pentru viața adultă, educarea comportamentului în funcție de societate;
- urmărirea uni confort optim al elevilor în activitatea şcolară, în învățarea activă, pentru desfăşurarea asistenței psihologice de consiliere.

Curriculum trebuie să fie un element deschis şi flexibil, în favoarea celui specific, la decizia şcolilor, care să servească nevoilor elevilor. Acesta va trata diferențiat, educația centrată pe elev (după interese, limbă maternă, cultură, abilități, mişcare liberă în Europa, aspecte interculturale.

Trebuie însă precizat un curriculum comun minimal, stabilit central, standardizat, care să rezolve probleme ca: ce procentaj să atingă, ce discipline să fie incluse, care este ponderea fiecărei discipline ş.a.

Curriculum central are în vedere conținuturile minimale de bază şi sunt raportate la: nevoile pieței muncii libere comunitare, necesarul de angajare al societății.

Preocuparea de a dezbate şi rezolva problemele esențiale necesită schimbări în curriculum precum:

- lărgirea studiului în 1-2 limbi străine în ciclul primar şi a limbilor naționale dintr-o țară;
- folosirea tehnicilor moderne de procesare şi gestionare a informațiilor;
- organizarea de arii curriculare corespunzătoare problemelor curente ale vieții;
- introducerea unor teme inter- şi transdisciplinare.

Educația este centrată pe elev, deplasarea atenției de la conținuturi cu deplasarea atenției de la conținuturi la interesele elevilor, participarea lor directă la învățare, cooperare, activitate în echipă dar şi individualizare.

Punctul final într-o succesiune de acțiuni va fi evaluarea, proces didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care să urmărească măsurarea calității cunoştințelor, priceperilor, capacităților dobândite de elevi „performanțele şi eficiența activității de perfecționare a activității instructiv educative.

Din punct de vedere al profesorului, evaluarea este o activitate etapizată, la capătul căreia profesorul îşi dă seama care este pregătirea elevului, la un moment dat, la disciplina sa, în comparație cu aşteptările lui şi cu cerințele programei ş.a.

Factori de creştere a eficienței în învățare

a) ***Proiectarea pedagogică***, fiind o acțiune de orientare şi pregătire a activității instructiv-educative, este cea dintâi condiție de creştere a procesului de învățământ. În funcție de durata de timp pentru care se realizează proiectarea se poate vorbi de o proiectare globală şi o proiectare eşalonată.

Proiectare globală acoperă o perioadă de instruire mai mare, de regulă un ciclu de învățământ şi operează cu obiective, conținuturi şi criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activitățile de instruire şcolare.

Proiectarea eşalonată cuprinde, toate documentele pe care trebuie să le elaboreze profesorul, la fiecare clasă în parte, pentru asigurarea continuității procesului instructiv educativ, pe o perioadă de un an, un semestru, o lecție.

b) Relația predare-învățăre-evaluare.

Într-o şcoală modernă, predarea se sprijină, în mare măsură, pe activitatea independentă şi productiv creativă a elevilor. Aceştia sunt îndrumați să întreprindă propriile căutări şi să elaboreze idei, astfel de acțiuni constituind o sursă puternică şi continuă de dezvoltare a competențelor.

Evaluarea rezultatelor şcolare este o etapă importantă a activității instructiv-educative, este activitatea comună a profesorilor şi a elevilor. Profesorul obține pe calea feed-back-ului informații privitoare la rezultatele activității de învățare (cunoştințe stocate, capacități formate etc.) şi reglează activitatea următoare în raport cu aceste informații.

c) Coerența componentelor procesului de învățământ.

Legătura strânsă dintre obiective şi conținut stabileşte felul sau tipul lecției, o anumită strategie didactică necesară, modalitățile de predare, învățare, evaluare, mijloacele şi metodele de învățământ, precum şi instrumentele de evaluare a rezultatelor.

d) Gradul de organizare a activității instructiv-educaționale.

Organizarea instituțiilor de învățământ trebuie concretizată printr-un management şcolar modern, cu planificări şi programe bine alcătuite, respectând cerințele pedagogice de alcătuire a programului şi încadrarea într-o strategie pedagogică. Aceasta reprezintă o manieră de abordare a educației pentru realizarea unui scop specific prin aplicarea în practică a principiilor de proiectare a activității de formare-dezvoltare a personalității şi metodelor de instruire, integrate într-un context dat.

e) Colaborarea cu familia – se referă la cunoaşterea condițiilor familiale şi a climatului educativ (punct avut în vedere când se urmăreşte cunoaşterea şi caracterizarea psihologică a elevului) în vederea orientării şi îndrumării activității educative a părinților, mai ales dacă ținem cont de tripla funcție a familiei, reglatoare, socializatore şi individualizatoare. Profesorul trebuie să stimuleze participarea şi cointeresarea tuturor părinților în realizarea obiectivelor educative şi chiar a unor activități cu caracter instructiv-educativ.

Creşterea calității prin mobilitate şi cooperare transfrontalieră

Mobilitatea şi libera circulație a persoanelor în scop educațional sprijină dezvoltarea competențelor profesionale, speciale şi interculturale şi capacitatea de inserție profesională. La nivelul european, reprezentanții învățământului superior, au convenit să dubleze proporția de studenți care urmează o perioadă de studii sau de formare în străinătate, aceştia urmând să ajungă la 20% până în 2020. Spațiul european al învățământului superior a adus schimbări profunde în structura: licență-masterat-doctorat şi programul privind asigurarea calității au facilitat mobilitatea individuală şi au consolidat instituțiile şi sistemele. Din păcate, recunoaşterea diplomelor obținute prin studii în străinătate continuă să fie prea dificilă; transferabilitatea burselor se face greu şi este limitată; la fel şi mobilitatea; cercetătorii împiedică obstacole pentru a circula liber în UE.

Este important îmbunătățirea accesului, a condițiilor de angajare şi posibilităților ulterioare de evoluție a studenților, cercetători sau profesori din țările membre, inclusiv prin punerea în aplicare integrală a obiectivelor în ceea ce priveşte studenții şi cercetătorii Codului european de obținere a vizelor Schengen. Instituțiile de cercetare şi întreprinderile au descoperit noi tipuri de cooperare cu instituțiile de învățământ din Europa.

Politicile publice care încurajează parteneriatul între instituțiile profesionale, universitățile de cercetare, întreprinderile şi centrele de înaltă tehnologie, pot ancora educația în triunghiul cunoaşterii; pot îmbunătățiii continuitatea în cercetarea de bază şi cea aplicată şi pot transfera mai eficient cunoştințele către piață. Îmbunătățirea gestionării proprietății intelectuale va facilita acest proces. În calitate de centre de pregătire şi formare, instituțiile de învățământ, stimulează evoluția pozitivă a economiei în zonele în care se află acestea; în cadrul lor pot fi cuprinşi indivizi talentați în cadrul unor medii inovatoare şi pot valorifica atuurile zonale la scară largă; acestea pot încuraja liberul schimb de cunoştințe, personal şi expertiză.

Referințe bibliografice:
1. Agenția Națională *Socrates*. *Un domeniu de reforme ale învățământului obligatoriu în Uniunea Europeană.* Uniunea Europeană EURYDICE, Bucureşti, 1998.
2. Ilie V., Vlad M., Frăsineanu E. *Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară*. Editura Arves, 2003.
3. Nicola I. *Tratat de pedagogie şcolară*. EDP, Bucureşti, 1996.
4. Puchin E. *Calitatea în învățământ şi educație*. Şcoala Doctorală Ştiințele Educației, Bucureşti, 2011.

ŞCOALA PRIETENOASĂ COPILULUI

LIUDMILA LEFTER**,** *doctorandă,* U.S.M.

Abstract: *The article presents the child friendly school concept and the methods of realizing it.*

Concepția şcolii prietenoase copilului îşi are rădăcinile în convenția cu privire la drepturile copilului şi se bazează pe principiile generale ale acesteia care includ: non-discriminarea, interesul superior al copilului, dreptul la supraviețuire şi dezvoltare şi participarea copiilor în evenimentele care le afectează viața. Aceste principii se regăsesc în principiile de bază ale concepției şcolii prietenoase copilului: incluziunea, centrarea pe copil, participarea democratică.

Şcoala prietenoasă copilului este un mijloc de transportare a conceptului de drepturi ale copilului în clasă şi în managementul şcolii [5]. Astfel, principiul **incluziunii** presupune că școala are grijă de toți copiii. Toți copiii sunt bineveniți, indiferent de abilități sau origine. Mai mult ca atât, şcoala prietenoasă copilului nu se ocupă doar de copiii care sunt deja în şcoală, dar încearcă să-i aducă la şcoală pe acei copii care dintr-un motiv sau altul sunt în afara școlii. Și odată ce i-a adus în școală, are grijă ca ei să nu fie descurajați și să abandoneze școala, dar să rămână în școală și să o absolvească. În toate aceste acțiuni şcoala va fi sprijinită de părinți şi comunitate.

Principiul **centrării pe copil** presupune că școala promovează copilul, scoțând la iveală ceea ce e bun în copil, ajutându-l să aspire la ceva măreț și să aibă încrederea că dacă va lucra sârguincios, își va putea realiza visele. Aceasta tine atât de proces, cât şi de rezultatele pe care ne propunem să le atingem. Daca la lecții ne jucăm şi ne simțim foarte bine, dar în rezultat copiii nu pot citi sau efectua operații simple de adunare şi scădere, atunci nu putem vorbi despre centrare pe copil. Pe de altă parte, dacă finalitățile de învățare sunt bune, dar procesul e prea rigid, nu permite participare şi e bazat pe reproducerea informației, de asemenea nu putem pretinde că ne centrăm pe copil.

Principiul **participării democratice** înseamnă că profesorii nu se poartă violent cu copiii, iar copiii nu sunt doar „recipienți" pasivi ai cunoștințelor care stau cuminți în bănci, dar interacționează unii cu alții și cu profesorii, pun întrebări, fac greşeli, dar totodată învață din greșeli, fiindcă așa învățăm noi toți. Școala prietenoasă îi va învăța pe copii să respecte regulile şi disciplina în școală și îi va ajută să înțeleagă că există consecințe pentru încălcarea regulilor. Aceasta se întâmplă în cazul în care regulile sunt transparente și sunt aplicate cinstit. Astfel, se pune fundamentul la ceea ce va deveni o societate deschisă și democratică în care oamenii participă și înțeleg care sunt forțele care formează societatea lor. Când o societate nu este în stare să pregătească următoarea generație prin transmiterea valorilor culturale, a tradițiilor, precum şi a cunoştinţelor şi deprinderilor, fundamentul societății respective se erodează, iar instituțiile treptat se distrug. Educația este mai mult decât o cărămidă în construcția unei societăți; este cementul şi mortarul – procesul şi structura care leagă elementele care formează fundamental unei societăți [7, p. 7].

Școala prietenoasă copilului poate fi caracterizată ca o școală „incluzivă, care oferă copilului un mediu sănătos și protector, asigură eficientă învățării și în care copiii, familia și comunitatea se implică.

În acest context:

- Școala este un mediu social și personal important în viața elevilor. O școală prietenoasă copilului asigură pentru fiecare copil un mediu care este sigur din punct de vedere fizic, confortabil din punct de vedere emoțional și permisibil din punct de vedere psihologic.
- Profesorii sunt unicul și cel mai important factor în crearea unei clase inclusive și eficace.
- Capacitatea de a învăța este înnăscută pentru copii, ei sunt curioși și dornici de a învăța, dar această capacitate este uneori subminată, iar alteori chiar distrusă. Școala prietenoasă copilului recunoaște, încurajează și sprijină capacitatea de creștere a copilului ca și persoană care învață prin oferirea unei culturi, comportamente de predare și conținuturi curriculare centrate pe învățare și pe cel care învață.

Pentru a vedea dacă școala noastră este incluzivă, ne întrebăm dacă toți copiii de vârstă şcolară frecventează şcoala și dacă ei participă activ la procesul de învățare.

Pentru a înțelege dacă școala este eficientă încercăm să observăm dacă există declin în reuşita copilului de la un an la altul. Eşecul elevului nu este vina elevului.

Un mediu sănătos şi sigur pentru copii în școală presupune nu doar condiții fizice și igienice adecvate, dar și îmbunătățirea stării de sănătate şi a statutului nutrițional în școală al copiilor, aflarea în siguranță la școală, în drum spre/ de la școală. Pe de altă parte, copilul vine în școală într-o anumită stare, de care depinde capacitatea lui de a învăța. Un copil flămând sau supărat, pe care l-au certat sau abuzat, nu poate învăța. Iar dacă în drum spre școală, de la şcoală sau chiar la școală copilul întâlneşte lucruri care îi provoacă frică, el nu va veni la școală sau odată venit, va fi cu gândul la ceea ce-l supără și nu va putea învăța.

Totodată școală îi va trata la fel pe fete și pe băieți, va oferi aceleași condiții pentru ei și va asigura că fetele şi băieții frecventează şcoala, participă şi reuşesc în aceeaşi măsură. Conform datelor statistice, nu există discrepanțe semnificative în cuprinderea fetelor şi băieților în învățământul obligatoriu.[♦] Dar nu este suficient de a privi problema genurilor doar ca și rată de cuprindere la nivel național. Este important să vedem dacă nu există discrepanțe în cuprinderea în învățământ a fetelor şi băieților în mediul rural și urban, la diferite niveluri de educație.

Pentru școala prietenoasă copilului participarea copiilor, a familiilor şi a comunității este indispensabilă. Faptul ca părinții vin la școală ca să aducă copiii sau să-i ia de la școală nu înseamnă, însă, că ei participă în viața școlii. Dacă comunicarea cu părinții se reduce doar la informarea lor în cadrul adunărilor de părinți despre reușita clasei, este aceasta suficient și putem spune în acest caz că am stabilit un parteneriat cu părinții și că ei sunt încurajați să participe la luarea deciziilor?

Întrebarea este cum să asigurăm aceste trăsături unei școli? Cu ce începem?

O premiză pentru crearea școlii prietenoase copilului este dorința administrației și a cadrelor didactice de a schimba și îmbunătăți situația și mediul de învățare din școală. Ca și proces, începem cu autoevaluare școlii, la care participă administrația și cadrele din școală, pe de o parte, copiii pe de altă parte și părinții și liderii comunitari pe de alta. Aceste trei grupuri vor da o apreciere a situației în baza unor criterii din perspectiva realizării drepturilor copilului, vor stabili cele mai mari lacune și le vor adresa împreună prin intermediul unui plan de acțiuni. Acesta este un proces ciclic și planul va fi periodic evaluat și ajustat.

Un al doilea pas este pregătirea tuturor cadrelor didactice din școală privind educația centrată pe copil. Nucleul educației centrate pe copil este prezumția că toți copiii şi orișice copil poate învăța. Doar că unii copii învață prin operarea cu simboluri, alții prin operarea cu diagrame și alții – prin operarea cu obiecte reale. Copiii au nevoi și interese diferite şi temperament diferit. Toți învață diferit, dar toți învață ceva. Nu vom compara copiii între ei în procesul de educație. Vom compara ceea ce poate face copilul azi cu ceea ce

[♦] Biroul Național de Statistică, educația în Republica Moldova, 2011

putea face ieri. Vom determina care este potențialul fiecărui copil și-l vom îndruma în procesul de învățare, ajutându-l să progreseze de la o zi la alta, utilizând toate mijloacele posibile și mai ales, păstrând legătura cu viața. De multe ori ne mirăm că elevii parcă învață bine la școală, dar în viața reală nu prea se descurcă.

Școala îl pregătește pe copil pentru viața de adult. Aceasta este menirea școlii. Deprinderi de viață sunt ceea cu ce trebuie să-l doteze școala pe fiecare copil. Care sunt acele deprinderi care ne ajută să reușim și să ne descurcăm în orice situație. Acestea includ deprinderi de comunicare, negociere, exprimare a empatiei, cooperare și lucru în echipă, pledoarie și promovare a ideilor, luare a deciziilor și soluționare a problemelor, gândire critică, conștiință de sine și autoapreciere, management al emoțiilor, management al stresului. Copilul nu poate învăța doar din cărți și doar între pereții școlii. Nu-i putem ajuta să dezvolte deprinderi de viață dacă-i rupem de viață. Pentru a asigura dotarea copiilor cu deprinderi de viață vom ajusta curricula școlară și vom pregăti cadrele didactice pentru o abordare nouă.

În timp ce multe funcții, inclusiv cea de instruire şi învăţare pot avea loc în afara sistemului şcolar oficial, nu trebuie să omitem totalitatea a ceea ce poate oferi şcoala în calitatea sa de comunitate care dezvoltă deprinderile de viaţă şi permite socializarea copiilor [2, p. 16].

Un alt element important este sistemul de management informațional al școlii. Acest sistem presupune colectarea datelor atât la nivel de școală, cât și la nivel de persoană, analiza lor și elaborarea de politici și măsuri la diferite niveluri. Astfel, se operează cu date administrative la nivel de școală despre numărul de cadre didactice, contingentul de elevi, pentru a elabora politici și intervenții la nivel central și de școală și cu date despre starea de sănătate, statutul nutrițional, reușita școlară, familia copilului, pentru a putea, printre altele, urmări progresul copilului, a-l ajuta în procesul de învățare și a-l referi la diferite servicii dacă este cazul.

Școala prietenoasă copilului nu e o tăbliță pe care o afișăm la intrare. Este un proces continuu de îmbunătățire a condițiilor, a mediului de învățare, la care participă nemijlocit copiii, familiile acestora, administrația și personalul școlii, precum și toți actorii comunității școlare respective, având drept scop realizarea drepturilor copilului, în baza: principiilor incluziunii, centrării pe copil şi a participării democratice.

Referințe bibliografice:

1. Carey S.C., Poe S.C. *Understanding Human Rights Violations: New Systemic Studies.* Ashgate, 2004.
2. Cream W. *Education, Technology and Development*. Commonwealth of Learning, London, 2000.
3. Morgan Ph., Turner B. *Interpreting Human Rights: Social Science Perspective*. Routledge, UK, 2009.
4. UNICEF, Assessing Child-Friendly Schools, 2006.
5. *United Nations Children's Fund*, A Human Rights-Based Approach to Education for All, 2007.
6. Şoitu L., Cherciu R.D. *Strategii educationale centrate pe elev*. Bucuresti, 2006.
7. Vargas-Baron E., Bernal Alarcon H. *From Bullets to Blackboards*. Washington, DC, 2005.

REFORMA PLANULUI-CADRU:
O CONDIȚIE DE BAZĂ PENTRU EFICIENTIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

MARIA HADÎRCĂ, *doctor, conf. cerc.*, I.Ş.E.

Résumé: *L'article pose la question du règle du réforme le plan-cadre de l'éducation, en faisant valoir la nécessité de cette réforme et offre des suggestions pour résoudre ce problème.*

1. Introducere

Transformarea educației într-o veritabilă prioritate națională, aşa cum este prevăzut în proiectul Codului Educației, şi construirea unei oferte educaționale viabile şi autentic reformatoare în contextul reformei de ansamblu a societății din Republica Moldova reprezintă deziderate clar exprimate în documentele recente de politica educațională, aceste angajamente regăsindu-se în lista de priorități ale Ministerului Educației, precum şi în aria cercetărilor pedagogice realizate în cadrul Institutului de Ştiințe ale Educației.

Începând cu anii 90 ai secolului trecut, sistemul educațional din Republica Moldova trece printr-un amplu proces de transformare, restructurare şi de renovare a învățământului secundar general în vederea sincronizării cu mişcările de reformă manifeste pe plan internațional şi a statuării acestuia în postmodernitate.

Postmodernitatea, care a formulat ca obiectiv esențial al educației în secolul XXI *formarea-dezvoltarea integrală a personalității umane* şi care a venit cu noi paradigme şi cu alte perspective de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității elevului, între care: paradigma educației integrale, paradigma noilor educații, educația centrată pe cel ce învață, abordarea funcțional-pragmatică a învățământului ş.a., orientează că sarcina şcolii de astăzi este de a dezvolta umanitatea în om şi de a înzestra elevul cu multiple valori educaționale, nu doar cu cele intelectuale, ci şi morale, psihofizice, sociale, estetice etc., subliniind necesitatea valorificării integrale a tuturor resurselor educaționale şi evidențiind, îndeosebi, importanța valorilor praxiologice care să-i permită ulterior acestuia atât integrarea socială, cât şi trăirea într-o societate democratică, aflată în continuă schimbare.

În această perspectivă, acceptând linia de dezvoltare curriculară a reformelor în educație, în anul 2010, în Republica Moldova au fost modernizate standardele educaționale şi curricula pentru învățământul preuniversitar, miza acestei modernizări fiind tocmai abordarea funcționalist-pragmatică a învățământului din perspectiva competențelor-cheie, considerându-se, la momentul respectiv, că această schimbare poate conduce la eficientizarea procesului educațional şi la o viață de succes în societatea cunoaşterii.

De fapt, prin această schimbare s-a anunțat trecerea de la paradigma academic/ tradițională spre cea rațional/ tehnologică, ceea ce determină o nouă reformă în designul educațional. Analiza reformelor implementate până acum, precum şi rezultatele ultimei modernizări urmează să fie evaluate.

Or, trebuie să recunoaştem, adevărata schimbare în sistemul educațional din Republica Moldova încă nu s-a produs, aceasta trebuie s-o recunoaştem, iar modernizarea învățământului nu se poate limita doar la curriculum şi standarde educaționale.

În aceste condiții apare întrebarea firească: *ce fel de reformă educațională este necesară acum în R. Moldova?* Un posibil răspuns ar fi: una reală, efectivă, sistemică, atotcuprinzătoare, care să atingă şi planul de învățământ, şi formarea profesională a cadrelor didactice, şi timpul educativ şi multe altele.

Reforma reală a sistemului de învățământ din Republica Moldova trebuie realizată prin reformarea planului de învățământ. Or, dacă ne dorim cu adevărat eficientizarea învățământului, aceasta trebuie să pornească de la planul-cadru. Şi ideea de calitate a educației porneşte tot de la planul-cadru: nu poți avea calitate a învățării cu 12 – 14 – 16 discipline de studiu obligatorii, cu un plan-cadru în care opționalele reprezintă doar o chestiune de ipostază. Prin urmare, reforma planului de învățământ nu mai poate fi tărăgănată.

2. Premise şi sugestii pentru reformarea planului de învăţământ

Teoriile moderne ale educaţiei, în special cele sociale, promovează tot mai insistent ideea re-proiectării şi re-organizării educaţiei plecând de la probleme, provocări şi realizări ale vieţii contemporane în vederea atingerii scopului de transformare a societăţii prin educaţie, aceasta fiind privită, în primul rând, ca un mecanism de schimbare a societăţii.

Drept urmare, şi paradigma educaţiei integrale concepută pentru secolul XXI şi care orienta ca activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii umane, într-o societate a cunoaşterii, să fie construită pe patru piloni ai învăţării: acumularea de cunoştinţe (*savoirs*), formarea de atitudini (*savoir-être*), formarea de abilităţi sau deprinderi (*savoir-faire*), formarea capacităţii de a trăi împreună cu ceilalţi (*savoir vivre ensemble*), a trebuit reconsiderată din perspectiva conceptului integrator de competenţe-cheie, care vizează asigurarea, prin învăţământul de bază, a „unui pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, deprinderi (abilităţi) şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională".

În această viziune, socioconstructiviştii sugerează că reformele curriculare bazate pe abordarea prin competenţe ar trebui să pornească nu de la conţinuturi, ci de la situaţiile-problemă, iar specialiştii în proiectarea conţinutului educaţiei trebuie să se preocupe nu atât de listarea competenţelor, cât mai ales de identificarea situaţiilor-problemă cu care se confruntă societăţile lumii contemporane, în vederea elaborării unor taxonomii de rezolvare a diverselor tipuri de situaţii-problemă.

Aceasta, în opinia noastră, trebuie să constituie una din premisele de bază pentru demararea acţiunii de reformare a planului de învăţământ, principalul document reglator al Curriculumului Naţional şi componenta centrală a reformei învăţământului preuniversitar din Republica Moldova.

În al doilea rând, reforma planului de învăţământ este cerută de necesitatea atingerii idealului de educaţie integrală şi asigurării corelaţiilor pedagogice între *idealul educativ – scopurile educaţiei – competenţele-cheie – materiile şcolare* propuse elevilor spre învăţare.

În al treilea rând, prevederile curriculumului modernizat din perspectiva competenţelor-cheie, în special, descriptivul de competenţe-cheie, pun învăţarea şcolară într-o nouă perspectivă de abordare – cea a transdisciplinarităţii, ceea ce oferă largi deschideri pentru integralizarea pedagogică şi abordarea transdisciplinară a conţinuturilor învăţării.

În al patrulea rând, perspectiva noilor educaţii şi exigenţele privind eficientizarea procesului de învăţământ în scopul unei mai bune pregătiri a elevilor pentru inserţia socială impun reconsiderarea conţinuturilor educaţionale, o abordare integralizată a acestora, micşorarea numărului de discipline obligatorii şi creşterea disciplinelor opţionale.

Cine ar trebui să se ocupe de reformarea planului de învăţământ? În primul rând, Ministerul Educaţiei, care are această prerogativă de planificare şi de orientare a procesului educaţional, în al doilea rând, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, care face cercetări şi în domeniul respectiv, în al treilea rând, catedrele de pedagogie de la universităţile din ţară, nu în ultimul rând şi cadrele didactice, elevii, care, la fel, ar trebui consultaţi ca să-şi spună opinia în acest sens.

Grupul de lucru având în componenţa sa specialişti din toate aceste structuri, ar putea să elaboreze conceptul noului plan de învăţământ, prin care să se stabilească: 1. Care trebuie să fie principiile de elaborare a noului plan de învăţământ; 2. Din ce ingrediente trebuie să se constituie astăzi cultura generală a elevului? 3. Care trebuie să fie disciplinele obligatorii de predat-învăţat; 4. Ce coraport trebuie să existe între disciplinele umaniste şi cele exacte (când mai mult de jumătate din numărul de competenţe-cheie statuate la nivel european şi autohton se bazează pe un stoc de cunoştinţe din sfera umanistă); 5. Ce finalităţi concrete trebuie atinse la finele fiecărui ciclu de învăţământ şi cum vor fi evaluate etc.

La baza proiectării construcţiei noului plan de învăţământ trebuie puse cele trei tipuri de abordare a educaţiei confirmate la nivel de UNESCO:

- Abordarea centrată pe cel ce învaţă – planul trebuie să fie conceput din perspectiva nevoilor reale de formare-dezvoltare integrală a personalităţii elevului, cu deschidere spre inter- şi transdisciplinaritate şi spre educaţia permanentă;

- Abordarea curriculară – planul trebuie să fie centrat pe obiectivele educației, raportabile la ideal şi scopuri pedagogice şi la finalitățile definite pe trepte sau ani de învățământ, dar şi pe dimensiunile şi formele educației;
- Abordarea psihologică – planul trebuie să respecte particularitățile de vârstă psihologică şi să fie centrat pe formarea-dezvoltarea la maximum a fondului atitudinal-aptitudinal al personalității elevului.

Ca puncte de reper în proiectarea noului plan ar trebui să servească: tendințele actuale privind reforma în învățământ, realizată în diferite țări europene, analiza stării sistemului de învățământ, analiza rezultatelor reformelor implementate până acum, analiza, prin comparare, a planului de învățământ de la noi cu documentele similare din alte țări, rezultatele evaluării curriculumului şcolar, precum şi propunerile parvenite în acest sens din partea cadrelor didactice din republică.

Iar, ca punct de plecare în construcția noului plan de învățământ, ar trebui să servească definirea orientărilor valorice, care, se ştie, au menirea să asigure unitatea şi consistența acestui document fundamental. Or, aşa cum subliniază S. Cristea, anume *unitatea planului de învățământ* este esențială în condițiile unei construcții curriculare care are la bază „trunchiul comun de cultură generală" fixat în cadrul învățământului obligatoriu (primar şi secundar inferior) prelungit şi dezvoltat prin ramurile culturii de profil şi de specialitate (în învățământul liceal şi profesional).

3. În loc de încheiere

Reformarea planului de învățământ ar trebui să presupună nu doar o re-construcție a ofertei educaționale în învățământul secundar general, ci şi o re-proiectare a timpului pedagogic planificat pentru educația formală, o re-organizare a procesului educațional şi o bază pentru re-conceptualizarea formării inițiale şi continue a cadrelor didactice din învățământ, a activităților de predare-învățare şi, respectiv, de evaluare, a procesului de elaborare a manualelor şcolare etc. Altfel spus, reforma planului de învățământ trebuie văzută ca un factor de generare şi dinamizare a reformării tuturor celorlalte componente ale procesului şi sistemului educațional.

Acest proces va solicita operaționalizarea conceptelor de integralizarea pedagogică, curriculum integrat, abordare transdisciplinară, interdisciplinaritate, dar şi revizuirea listei de competențe-cheie de format –evaluat stabilite deja pentru învățământul preuniversitar, precum şi a standardelor educaționale, şi, evident, „aerisirea" conținuturilor educaționale etc. Totodată, integralizarea pedagogică a disciplinelor şcolare şi dezvoltarea unui curriculum de tip integrat ar putea servi drept bază pentru o proiectare mai eficientă a timpului şcolar/ nonşcolar al elevului.

Referințe bibliografice:

1. Cristea S. *Planul de învățământ ca document curricular fundamental*. Tribuna Învățământului, aprilie 2011, Nr. 1092.
2. Cucoş C. *Pedagogie, Ediția a II-a revizuită*. Polirom, Iaşi, 2002.
3. Hadîrcă M. *Planul de învățământ: analiză şi perspectivitate*. In: Univers Pedagogic, 2008, Nr. 4, Chişinău.
4. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. Editura Politică, Bucureşti, 1988.

CORELAREA FACTORILOR ÎN VALORIFICAREA TIMPULUI LIBER AL ELEVILOR

VERONICA CLICHICI, *doctorandă, cercetător ştiinţific,* I.Ş.E.

Abstract: *This article describes the synthesis of factors in valuing leisure time student. Are also illustrated how the assessment leisure for students, by exercising „six-step" procedure.*

Problema *timpului liber* este un subiect aflat în dezbatere internaţională pentru domeniul educaţiei, fiind importantă determinarea *factorilor de schimbare* a umanităţii în ceea ce priveşte stilul de viaţă.

Literatura pedagogică din a doua jumătate a secolului al XX-lea are reprezentanţi remarcabili care au tratat problematica „timp" în procesului de învăţământ (J.B. Carroll, B. Bloom, C. Cucoş, M. Ştefan, A. Neculau).

Cercetătorii J.B. Carroll, B. Bloom, urmărind variabilele care explică diferenţele de randament între elevi, au dat o importanţă considerabilă *timpului* investit în învăţare. Ei fac distincţia între *timp pedagogic /educaţional disponibil*, prevăzut în planul de învăţământ şi *timp pedagogic /educaţional necesar*, care diferă de la elev la elev.

Aptitudinea de învăţare a unui elev ar putea fi exprimată prin noţiunea de *timp educaţional*. Pentru mulţi elevi, timpul educaţional disponibil este insuficient în raport cu timpul educaţional care le este lor *necesar*, conform ritmului lor de lucru, aceasta adesea fiind o şi explicaţie a eşecului şcolar. În această situaţie se mai introduce şi conceptul de *timp educaţional folosit efectiv de elev,* dat fiind că timpul educaţional disponibil adesea nu este folosit pe deplin, fie din cauză că elevul nu are dorinţa, perseverenţa şi priceperea de a învăţa, fie că profesorul nu creează situaţia de învăţare care să solicite folosirea optimă a timpului educaţional. Conform *Lexiconului pedagogic* de M. Ştefan, nivelul de învăţare ar fi în funcţie de următoarea fracţie adesea subunitară:

$$\frac{\textbf{timp efectiv folosit}}{\textbf{timp necesar}}.$$

Acelaşi autor susţine că în cazul unor elevi foarte bine dotaţi, fracţia este supraunitară, timpul educaţional necesar lor fiind mai scurt. De aici şi concluzia pedagogică: reuşita şcolară depinde de asigurarea *factorului timp pedagogic/educaţional necesar fiecărui elev* şi de folosirea lui optimă. Totodată s-a remarcat că unii elevi consideraţi mai lenţi pot învăţa într-un ritm mai susţinut dacă îşi însuşesc temeinic primele unităţi (de bază) ale disciplinei şi sunt continuu verificaţi printr-o evaluare formativă. [2; 5, p. 348]

Specialiştii în domeniu consideră că principalii factori de schimbare a timpului liber sunt: venitul; diverse forme de petrecerea timpului liber, determinând obţinerea standardelor tehnice; instituţia (transmiterea valorilor tradiţionale); necesitatea serviciilor de realizare a nevoilor personalităţii; calitatea stimulării educaţiei informale de către autorităţi în petrecerea timpului liber. [3, p. 45-46]

Referindu-se la influenţa unor factori în educaţia şi timpul liber al elevului, cercetătorul român C. Cucoş menţionează trei categorii de factori necesar de luat în considerarea pentru organizarea activităţii din şcoală şi formarea de atitudini şi valori proprii ale elevului: *informaţionali, culturali, socio-relaţionari*.

a) *Factorii informaţionali*: gestionaţi de nişte reguli aleatorii, ce scapă uneori exigenţei de valoare – precum mass media, care are o influenţă deseori nefastă întrucât evidenţiază gusturile şi direcţionează comportamentele, constituindu-se în instanţe de control şi manipulare individuală a elevului. [1, p. 69]

b) *Factorii culturali*: dacă până în prezent valoarea culturală a fost preponderent legată de primii termeni (scriere, şcolar, elite), din care acesta ar emerge, astăzi nu mai pot fi eludaţi termenii secunzi (oralitate/imagine, *loisir*/ timp liber, mase), care au dobândit largi valenţe formative. Impactul educativ este cu atât mai mare cu cât structurarea valorilor se realizează pe axa oralitate - *loisir* – mase, prin propensarea unor expresii culturale mai sincretice, mai „populare". „Subcultura" tinerilor dispune de o industrie proprie: de veşminte, coafură, noi tehnologii digitale, emisiuni specializate la radiou/ TV, bloguri de socializare pe internet „de umplerea" timpului liber etc. Astfel, medierea dintre noile expresii culturale şi tineri nu este asistată îndeajuns de instituţiile educative, iar conţinuturile transmise prin aceste mijloace sunt deseori discutabile din punct de vedere pedagogic.

În acest sens, A. Neculau citat de C.Cucoş, atrage atenția că instituția educativă devine astfel un mediu social privilegiat, deoarece comportamentul elevilor se configurează şi în funcție de vectorii axiologici care girează cultura şcolii. Aici se promovează ocazii pentru a întări aceste relații – seri culturale, cercuri, ateliere de creație etc., - totul pentru a afirma, consolida, prelungi, pentru a conferi competență ştiințifică, culturală, socială. [1, p. 29]

c) *Factorii socio-relaționari*: se referă la actorii care promovează valoarea timpului liber ca resursă a educației, prin elevi (conştiinciozitate, perseverență, spirit critic etc.); profesori (măiestrie didactică, profesionalism, autonomie, comportament democratic etc.; factori de decizie (competență profesională şi administrativă, spirit democratic, mobilitate acțională, imparțialitate etc.), precum şi alți actori (părinți, preoți, responsabili culturali, personal administrativ etc.). [1, p. 64]

În viziunea cercetătorului *Csikszentmihalyi* afirmă despre opiniile greşite a mai multor oameni, care consideră că copiii lor ontologic ştiu cum să umple timpul liber cu activități eficiente, pozitive a îmbunătățirii vieții lor. Cercetătorul analizând aceste opinii a constatat multitudinea de ***factori ai mediului social*** care influențează utilizarea optimă a timpului liber precum sunt: transportul la şcoală după activități şi alte programe formative; gestionarea financiară neadecvată, pentru achitarea unor programe de petrecerea timpului liber; motivația de a fi implicați în activități pozitive; influența grupului de prieteni în petrecerea timpului liber.

G. Torkildsen descrie influența factorilor asupra formării personalității în perioada de petrecere a timpului liber, clasificați astfel:

- *factorii personali şi influența familiei:* etapa individuală de viață, interesele personale, atitudinile, abilitățile, educația şi personalitatea;
- *factorii sociali şi circumstanțele situaționale* în care persoana se regăseşte în sine însăşi: raportarea la mediul social din care face parte, timpul său disponibil, jocul/serviciul şi veniturile personale;
- *factorii oportuni şi suportul de servicii disponibile persoanei:* resurse, facilități, programe şi activități; calitatea atractivă a lor; şi gestionarea lor. [6, p. 107]

Pentru şcoala națională din *R. Moldova* cercetătoarea L. Sclifos identifică două probleme majore în ceea ce priveşte *timpul liber al elevului*:

- lipsa timpului liber (pentru elevii din mediul rural);
- utilizarea incorectă a timpului liber (pentru elevii din mediul urban);

Potrivit L. Sclifos, lipsa timpului liber este condiționată de mai mulți *factori:*

- proiectarea irațională a timpului liber;
- volum mare de teme pentru acasă;
- un ritm lent de învățare;
- implicarea elevilor în numeroase activități extracurriculare (în cazul elevilor din mediul urban);
- exploatarea prin muncă a copiilor de către părinți sau de alte persoane (în cazul elevilor din mediul rural);
- distribuirea de către părinți a timpului copilului fără a-i solicita opinia;
- distanța parcursă de acasă la şcoală şi viceversa etc.

Utilizarea incorectă a timpului ține de abilitățile de management care, de cele mai multe ori, nu sunt dezvoltate nici de părinți, nici de şcoală, dar nici de agenții educaționali. [4, p.36]

În contextul de mai sus, au fost analizați factorii influenți asupra schimbării activității de petrecere a timpului liber al elevului. S-a constatat că, factorul „timp" are un raport mult mai influent asupra procesului educațional, care se diferențiază în următoarele dimensiuni: *timp liber*, *timp şcolar şi timp nonşcolar* în statutul elevului.

Înțelegerea şi însuşirea *valorii de timp liber* de către elev, la nivel de formare a atitudinilor şi învățarea acestei valori reprezintă un demers complicat şi de durată în procesul educațional. Un element de bază în dezvoltarea acestui demers ar fi *educația pentru timpul liber* ca *un nou tip de educație* în promovarea utilității gestionării raționale a petrecerii timpului liber al elevului prin organizarea comunicărilor simetrice, situații deschise, învățare autodirijată şi orientarea spre diversitate.

La nivel de proces educațional, în vederea promovării valorilor timpului liber într-o clasă şcolară, C. Cucoş menționează că este bine să parcurgem prin şase paşi proceduali, primii patru vizând alegerea valorilor, iar următorii doi având în vedere acțiunea propriu-zisă de realizarea a activității. [1, p. 68-69]

Un eventual exercițiu de evaluare a valorilor timpului liber s-ar putea realiza, după reprezentarea din tabelul 1. De exemplu, alegerea unei valori legată de petrecerea timpului liber, cum ar fi drumeția sau navigarea pe internet etc., în acest caz profesorul împreună cu elevul /elevii discută prin intermediul celor „şase paşi" proceduali, pentru a ajunge la un sens autentic.

Tabelul 1.

Şase trepte de discuție pentru valorizarea timpului liber

Cei „şase paşi" proceduali	Întrebări de referință
I) <u>ALEGEREA</u>: 1. Preferințe	• Ce îmi place cu adevărat?
2. Influențe	• Ce influențe m-au condus spre această decizie? Cât de liber sunt în decizia mea?
3. Alternative	• Mai sunt şi alte opțiuni de a alege? Am gândit suficient asupra acestor posibilități?
4. Consecințe	• Care sunt urmările probabile sau posibile pentru alegerea mea? Îmi asum toate riscurile consecințelor? Sunt consecințe benefice sau armonioase din punct de vedere social?
II) <u>ACȚIUNEA</u>: 5. Acționare	• Sunt capabil să duc la capăt alegerea?
6. Încorporare	• Alegerea făcută reprezintă un fel personal de a fi al acțiunilor mele viitoare? Modelul vieții mele se reflectă în acțiuni conforme alegerii făcute?

Corelarea factorilor pedagogici de timp şcolar-nonşcolar în vederea valorizării timpului liber al elevului contribuie nemijlocit în procesul optimizării învățării. Or, factorul „timp" facilitează calea optimă a dimensiunilor dintre timpul şcolar-nonşcolar-liber al elevului. În acest sens, formarea şi cultivarea valorii de timp liber la elevi se poate acționa pe două căi: încurajarea atitudinilor pozitive şi reducerea sau preîntîmpinarea acțiunilor nefavorabile contextului socio-educațional.

Referințe bibliografice:

1. Cucoş C. *Pedagogie şi axiologie.* Editura Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1985.
2. Cucoş C. *Timp şi temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului şcolar*. Polirom, Iaşi, 2002
3. *Leisure and education.* Papers submitted to the 2nd International Conference on Leisure and Education. Budapest, September 1974, nr. 74/499, 280 p.
4. Sclifos L. *Educația pentru timpul liber şi creativitatea.* In: Didactica Pro, nr. 1(53) februarie, 2009, p. 36-37.
5. Ştefan M. *Lexicon pedagogic.* Aramis Print, Bucureşti, 2006.
6. Torkildsen G. *Leisure and recreation management*. Fifth edition. 2005.

MODALITĂȚI DE INTEGRALIZARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI COMPLEMENTAR/ EXTRAŞCOLAR CU ALTE FORME ALE EDUCAȚIEI

VALERIU VOLCOV*, doctor, cercetător ştiințific,* I.Ş.E.

Résumé: *L'auteur du matèriel exposè traite certaines modalitès d'integralisation de l' enseignement complèmentaire avec les autres form d'èducation. On examine le modéle d' integralisation de l' enseignement complèmentaire avec les autres form d'èducation dan le cadre de l' espace educationnelle munisipale et les composantes de celui-ci.*

Studiul constată că reale condiții de integralizare optimă a procesului educațional în interesul dezvoltării personalității copilului pot fi create în cadrul anturajului social apropiat lui. De un astfel de

potențial educațional al sociumului poate dispune sectorul municipal/orăşenesc, în care locuieşte copilul şi familia sa. În această ordine de idei, considerăm rațional să examinăm modelul de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației în ***cadrul spațiului educațional municipal/orăşenesc,*** care întruneşte următoarele componente: valorico-teleologică; ce vizează necesitatea şi motivația; ce vizează conținutul; acțional-organizatorică; evaluare şi rezultativitate [3, p. 58].

Scopul integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației în cadrul spațiului educațional municipal/orăşenesc - crearea spațiului educațional unic ca şi condiție de dezvoltare a copilului. Exponenții scopului sunt subiecții: ***subiecții - personalități*** (copilul, cadrul didactic, părintele), ***subiecții – spații*** (instituția, sectorul municipiului/oraşului, organele municipale de conducere a învățământului, republica, organele de conducere a sistemului republican al învățământului). Luând în considerație, că subiectul-cheie în determinarea scopului integralizării este copilul, un loc important în elaborarea modelului de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației trebuie să-l ocupe spațiul educațional individual al copilului.

Componenta valorico-teleologică a modelului caracterizează gradul de interes al subiecților procesului educațional față de activitatea de integralizare şi include formarea orientației profesionale ca interes stabil față de procesul integralizării; conştientizarea de către subiecți a valorilor condiționate reciproc, prezența motivației față de procesele de integralizare; crearea programei speciale de integralizare în cadrul spațiului educațional determinat; selectarea mijloacelor şi metodelor de interacțiune, adecvate scopurilor integralizării. Componenta valorico-teleologică mai include în sine proiectarea procesului educațional la nivel de scopuri şi sarcini, planificarea activității de integralizare, elaborarea acțiunilor pedagogice de cooperare adecvate scopurilor. Această componentă cuprinde acceptul valoric şi interpretarea integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației în cadrul spațiului educațional (al instituției, raionului, oraşului etc).

Componenta ce vizează necesitatea şi motivația pătrunde întregul model de organizare a procesului de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației în cadrul spațiului educațional. Direcțiile de activitate în formarea necesităților şi motivațiilor la subiecții integralizației pentru a se implica în procesul organizațional pot fi: însuşirea de către subiecți a cunoştințelor despre esența procesului de integrare, organizarea lui, conştientizarea acestor cunoştințe; propagarea ideilor (semnificației) integralizației, experienței de organizare în diverse instituții educaționale; actualizarea problemelor, rezolvarea cărora e posibilă numai în condițiile organizării procesului de integralizare (crearea în acest scop a situațiilor speciale); crearea condițiilor de autorealizare a subiecților integralizării; crearea atmosferei de colaborare a participanților la procesul de integralizare; stimularea cadrelor didactice în ai atrage să participe la procesul de integralizare şi dirijarea acestuia. În dependență de subiect, această componentă poate avea conținut divers al necesităților şi motivelor.

Componenta ce vizează conținutul modelului propus poate fi examinată în două nivele: ***la nivel de conținut al educației şi la nivel de conținut al integralizării.*** *La nivel de conținut al educației* examinăm integralizarea programelor educaționale: a programelor educaționale complementare (consecutivitatea lor, continuitatea, caracterul compensatoriu etc.), itinerarele educaționale individuale ş.a. Vorbind despre *nivelul de conținut al integralizării,* avem în vedere consolidarea acțiunilor instituțiilor de învățământ din regiune, interconexiunea, complementarea reciprocă în realizarea diferitor funcții. Conținutul procesului de integralizare îl putem examina ca conținut al activității pentru crearea spațiului educațional integru al sectorului municipal (al instituției, regiunii, republicii).

Componenta acțional-organizatorică poate fi examinată ca o totalitate a constituantelor: niveluri, etape de integralizare, dirijarea procesului de integralizare, tehnologii de integralizare la nivel de instituții educaționale, raion, municipiu, republică.

Etapele de organizare a procesului de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației pot fi: „lansarea" procesului de integralizare (elaborarea concepției acestui proces; asigurarea resurselor umane, tehnico-materiale şi financiare pentru realizarea acesteia; motivarea participanților la procesele de integralizare pentru a se include mai activ în ele ş.a.m.d.); etapa însuşirii proiectelor de integralizare, corectarea acestora; stabilizarea proceselor de integralizare; crearea spațiului educațional unic

al instituției (municipiului, raionului ş.a.m.d.); etapa de dezvoltare în condiții de criză (de rutină, ce aduce la fenomene de criză); renovarea proceselor de integralizare.

În afară de etape, putem evidenția *nivelurile de dezvoltare a procesului de integralizare* a învățământului complementar cu alte forme ale educației în cadrul spațiului educațional. Determinarea nivelurilor poate avea loc, ca exemplu, *în baza gradului de dezvoltare a sistemei procesului de integralizare* ori *în baza proporției acestui proces*.

În baza gradului de dezvoltare a sistemei pot fi evidențiate următoarele niveluri:

Nivelul integralizării formale a învățământului complementar cu alte forme ale educației.

În contextul instituțiilor din diferite sfere ale educației. Instituțiile de învățământ complementar şi cele din alte sfere ale educației nu sunt informate ori posedă informație situativă despre activitatea unora sau altora. La acest nivel în instituțiile educaționale, cât şi în organele de dirijare a acestora, lipsesc actele corespunzător întocmite, care ar stipula scopurile, planul şi programa de integralizare, nu sunt determinate funcționalele pentru implementarea procesului, lipseşte sistemul de monitorizare a integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației. Nu se observă continuitatea (succesiunea) dintre planurile şi programele educaționale ale instituțiilor de învățământ complementar şi cele cu alte forme ale educației. Actanții nu conştientizează necesitatea integralizării, nu cunosc posibilitățile integralizării din aspectele ce vizează conținutul şi activitatea, nu sunt motivați pentru participare la acest proces.

În contextul instituției educaționale. La acest nivel în instituție lipsesc scopurile conştientizate ce vizează integralizarea învățământului complementar cu alte forme ale educației; dacă şi are loc integralizarea, este la nivel de intuiție, situativ. Sunt lipsă actele corespunzător întocmite, care ar stipula scopurile, planul şi programa de integralizare, nu sunt determinate funcționalele pentru implementarea procesului, lipseşte sistemul de monitorizare a integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației. În instituție nu se observă continuitatea (succesiunea) planurilor şi a programelor educaționale complementare şi celor din alte sfere ale educației. În lipsa scopurilor de integralizare este joasă motivația de participare la acest proces a subiecților, participanți la procesul educațional, nu se formează relații de ajutorare reciprocă şi colaborare. În rezultatul acțiunilor în comun poate avea loc îmbogățirea participanților cu cunoştințe şi experiență din activitatea practică, dar acest proces nu este dirijabil, nu poate fi folosit în scopuri educaționale. Lipsa în cadrul instituției a procesului de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației ori manifestarea lui slabă nu aduce la formarea perceperii complexe a imaginii spațiului educațional al instituției.

Nivelul înalt de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației.

În contextul instituțiilor de diferite forme ale educației. În instituțiile educaționale şi organele de dirijare cu acestea sunt conştientizate şi documental formate scopurile integralizării, acceptate de toți subiecții integralizării, corelate între ele. Sunt determinate planul şi programul de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației, orientate spre organizarea continuității (succesiunii) planurilor şi programelor educaționale ale instituțiilor de învățământ complementar şi cele cu alte forme ale educației, organizarea acțiunilor comune (complexelor educaționale), inclusiv în scopul creării sistemului de monitorizare a integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației. Instituțiile de învățământ complementar şi cele cu alte forme ale educației sistematic sunt informate despre activitatea acestora. Subiecții activității conştientizează necesitatea integralizării, sunt motivați pentru participare în acest proces. În cadrul acțiunilor organizate sistematic în comun se formează relații de colaborare, de parteneriat, creativitate între colectivele pedagogice şi cele de copii, are loc influiența şi dezvoltarea reciprocă a subiecților, instituțiilor şi sistemului în întregime.

În contextul instituției educaționale. La acest nivel sunt determinate scopurile integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației în cadrul instituției. Sunt formate documental scopurile, planul şi programul de integralizare, determinate funcționalele pentru implementarea procesului, este creat sistemul de monitorizare a integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației. Se analizează continuitatea (succesiunea) planurilor şi programelor educaționale ale instituțiilor de învățământ complementar şi cele cu alte forme ale educației. Subiecții procesului pedagogic sunt motivați

pentru participare la procesul de integralizare, între aceştia se formează relații de ajutorare şi colaborare reciprocă.

Componenta ce vizează evaluarea şi rezultativitatea. Integralizarea învățământului complementar cu alte forme ale educației se realizează în trei aspecte: integralizarea activității instituțiilor de învățământ complementar şi alte forme ale educației; integralizarea în cadrul sistemului instituției educaționale; integralizarea activității organelor de conducere a instituțiilor de învățământ complementar şi altor forme ale educației. În acest context evidențiem trei grupuri de criterii.

***1. Criteriile ce caracterizează nivelul de interacțiune a instutuțiilor de învățământ complementar cu alte forme ale educației*:** asigurarea informatizării instutuțiilor de învățământ complementar şi altor forme ale educației despre activitatea acestora; conştientizarea necesității integralizării de către subiecții activităților şi motivația lor la participare; prezența relațiilor umaniste între subiecții activității; organizarea acțiunilor comune a instutuțiilor de învățământ complementar şi a celor cu alte forme ale educației; influiența interacțiunii învățământului complementar cu alte forme ale educației la dezvoltarea instituțiilor educaționale; existența condițiilor pentru elaborarea itinerarelor educaționale individuale a copiilor.

2. Criteriile nivelului de activitate a instituției educaționale:

- *Desăvârşirea sistemului instituției educaționale:* evidențierea de către instituție a scopului de activitate în colaborare cu alte instituții; infiltrarea reciprocă a genurilor de activitate a instituțiilor educaționale de diferite forme; crearea complexelor educaționale; perceperea integră a spațiului educațional unic de către subiecții activității; unitatea emoțională a participanților la procesul de colaborare.
- *Dezvoltarea erudiției educabililor:* motivația educabililor de a participa la integralizarea instutuțiilor de învățământ complementar cu alte forme ale educației; acumularea de către educabili a cunoştințelor şi experienței de activitate practică în rezultatul participării la activitățile comune ale instituțiilor educaționale; aplicarea cunoştințelor şi experienței acumulate în rezultatul activităților comune ale instituțiilor complementare cu alte forme de educație, în procesul de participare a educabililor în cadrul activităților de clasă şi extraclasă; abilitatea educabililor de aşi proiecta şi realiza itinerarul educațional individual în cadrul spațiului educațional al instituției, municipal/raional ori regional/republican.
- *Perfecționarea profesionalizmului cadrelor didactice*: motivația cadreler didactice de a participa la integralizarea instutuțiilor de învățământ complementar cu alte forme ale educației; acumularea de către cadrul didactic a cunoştințelor şi experienței de activitate practică în rezultatul participării la activitățile comune ale instituțiilor educaționale; aplicarea cunoştințelor şi experienței acumulate în rezultatul activităților comune ale instituțiilor complementare cu alte forme de educație, în procesul de organizare de către cadrele didactice a activităților de clasă şi extraclasă.

3. Criteriile nivelului de dirijare a procesului de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educației: prezența scopurilor ce vizează procesul de integralizare în actele instituțiilor educaționale, a organelor de conducere şi acceptarea acestor scopuri de către toți subiecții integralizării; corelarea reciprocă a scopurilor între subiecții integralizării; existența planurilor şi programelor de realizare a integralizării învățământului complementar cu alte forme ale educației; succesiunea planurilor şi programelor educaționale ale instituțiilor de învățământ complementar şi a celor cu alte forme ale educației; evidențierea acțiunilor comune, ce contribuie la integralizarea învățământului complementar cu alte forme ale educației; prezența sistemului de monitorizare a procesului de integralizare a învățământului complementar cu alte forme ale educație.

Referințe bibliografice:

1. Ciolan L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Polirom, Iaşi, 2008.
2. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare: structuri, stiluri şi strategii.* Ed. a 2-a rev. Polirom, Iaşi, 2008.
3. Золотарева А.В., Паладьева С.Л. *Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования.: коллективная монография*. Изд-во ЯГПУ, Ярославль, 2009.

S U M A R

SECŢIUNEA I

SECŢIUNEA II

SECŢIUNEA IV

SECŢIUNEA V

SECȚIUNEA VI

REDACTORI:

Stela LUCA
Victor ŢÂMPĂU
Nina GORBACIOVA
Maria VOLCOVSCAIA
Livia CARUNTU-CARAMAN

CORECTOR:
Livia Caruntu-Caraman



Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

"Optimizarea învăţământului în contextul societăţii bazate pe cunoaştere", conf. şt. intern. (2012 ; Chişinău). Optimizarea învăţământului în contextul societăţii bazat pe cunoaştere : Materialele conf. şt. intern., 2-3 noiemb. 2012, Chişinău / coord. şt.: Lilia Pogolşa [et al.] ; col. red.: Aglaida Bolboceanu [et al.]. – Ch. : S. n., 2012 (Tipogr. "Print-Caro"). – 543 p.

Bibliogr. la sfârşitul art. – 115 ex.

ISBN 978-9975-56-072-6.

37.0(082)

O-68